آفاق جديدة

جوزيف تاسمان

آفاق جديدة في التربية

آفاق جديدة

حسن أبو يوسف البلويشي

جوزيف تاسمان

آفاق جديدة في التربية

ترجمة

لجنة من الأساتذة الجامعيين

منشورات - دار الآفاق الجديدة - بيروت

Experiment at Berkeley by Joseph Tussman

Experiment at Berkeley

by

Joseph Tussman

Abridged from the original book by permission of the author and the publisher.
Originally published in English in book form by
Oxford University Press, Inc., New York, N.Y., U.S.A.

الإهداء

إلى استاذي ميكل جون تقديراً لبرنامجه التجريبي في بيركلي

اختبار في بيركلي

في هجومه العنيف على طبيعة التعليم العالي ، يعتمد الدكتور تاسمان على تجاربه الخاصة كمدير للبرنامج الاختباري في جامعة كاليفورنيا – والبرنامج طريق راديكالي جديد لمعالجة مشكلة التعليم في سنتي الدراسة الجامعية الأولين. وفيما يؤكد بأن العقول ، وكذلك الطلبة ، لا تتحرر بالتخلي عنها ، يطالب الدكتور تاسمان الجامعات بأن تعي مسؤولياتها وتتولى القيام بالتخطيط التربوي. ويقول إن قدرة الجامعة على فهم المجتمع الذي يمدها بأسباب البقاء ، هي المحك الأساسي لحيوية المجتمع ، فالمجتمع في الجامعة يكافح من أجل بقائه لا من أجل بقاء الناس .

●

نال جوزيف تاسمان درجة ليسانس في الآداب من جامعة ويسكونسن والماجستير والدكتوراه من جامعة كاليفورنيا في بيركلي حيث كان استاذاً مساعداً للفلسفة ثم أصبح اليوم استاذاً . وقد عمل الاستاذ تاسمان كاستاذ مساعد للفلسفة في جامعتي سيراكيوز وسليان . وخلال الحرب العالمية الثانية رفع إلى درجة رائد في جيش الولايات المتحدة وخدم في ميادين القتال في الصين وبورما والهند . وقد ألف كتاب ، Obligation and the Body Politic .

تمهيـد

اعتبر البرنامج التجريبي بمثابة محاولة لتجسيد روح الكلية الاختبارية ومبادئها . وكان لهذه الكلية ، التي أسسها ميكل جون في جامعة وسكونسن في العشرينات من هذا القرن ، تاريخ مشرق رغم قصره . وعندما كنت طالباً جامعياً في وسكونسن ، في صف ما قبل التخرج ، كانت هذه الكلية بالنسبة لي ذكرى واسطورة ، بل الفردوس المفقود في التربية . ولكم تحسرت لأن هذه الكلية فاتتني ، كما ان عشرات السنين من التدريس الجامعي زادتني إيماناً بأنها أوجدت حلاً للمشاكل الرئيسية للتربية الجامعية في مرحلة ما قبل التخرج .

في ربيع عام ١٩٦٤ قُدم اقتراح واقعي ، وبدأ البحث فيه في خريف ذلك العام عندما ظهرت حركة حرية القول إلى عالم الوجود . ولقد أيدت هذه المصادفة الافتراض القائل ان البرنامج التجريبي هو وليد الحركة الطلابية ، لكن هذا الوليد لا يشبه والده المزعوم على الاطلاق . ومما لا شك فيه أن قلق الطلاب العميق واستياءهم زعزع رضى الاساتذة والإدارة وجعلهم أكثر تقبلاً لتجديد كاسح . ولولا الإلحاح الذي عم والأزمة التي تفشت لكان عدم التصديق على هذا البرنامج أمراً ممكناً ، أو لكان على الأقل قد تأخر مدة طويلة . وهكذا فإن قلق الطلبة قد أثر في تأسيس البرنامج . على ان روح البرنامج ، بما فيه من تصميم الإدارة المطلوب في المنهاج الدراسي ، هو غريب كل الغرابة عن روح البرنامج

التي اقترحها الطلبة والتي طالبت باشتراكهم في وضع وتخطيط المواد الدراسية التي يرغبون أو التي تترك لهم ، بطريقة أو اخرى ، مطلق الحرية في تربية أنفسهم .

وخلال السنوات الثلاث التي وضع فيها البرنامج موضع التنفيذ ، اختبر العالم سخط الطلاب الذي انفجر وانتشر انتشار النار في الهشيم ، وعم القلق الجميع وتمنوا لو أنهم يستطيعون له علاجاً ، وتساءلوا : هل ثمة حقوق كان ينبغي أن نعترف بها ؟ هل هناك مطالب شرعية يجب أن تراعى ؟ هل هي زوبعة في فنجان يجب ان نصمد لها ؟ هل لنا ان نستبق الحوادث فنمنع وقوعها ؟ هل يكفي منح حقوق ثانوية أم هل نحن في حاجة إلى اصلاح جوهري لا يشمل المؤسسة التربوية فحسب بل المجتمع أيضاً ؟ وهل المفاهيم الجامعية المتوارثة مهما تكن – لم تعد صالحة ، ولهذا يجب علينا تحويرها لتطابق المفهوم الجديد عن علاقة التفكير بالعمل ، وعلاقة الفهم بالتورط ، وعلاقة الجامعة بالمجتمع ؟

واجه البرنامج التجريبي صعوبات داخلية كبيرة عندما حاول أن يوجد أسلوباً راديكالياً مختلفاً للحياة التربوية . حتى في أحسن الظروف المواتية ليس من السهل تغيير العادات المستحكمة . ولكن البرنامج ، خيراً كان أم شراً لا يستطيع أن يحتفظ ببقائه كجزيرة في محيط هادىء . وكانت لنا فكرة تربوية كنا نحاول تطبيقها ، هي خروج أساسي عن التقليد التربوي السائد حتى ان معظم الاثارة والخلاف التربوي الحالي يظهر إزاءها وكأنه سطحي وغير ذي موضوع . أن الجدل حول كيفية تحسين مواد الدراسة يبدو مصطنعاً وبعيداً عن الواقعية حينما تكون مادة الدراسة قد ألغيت . نحن لا ننكر أن الناس لا يزالون يتعلمون ويعلمون ، ونحن نعطف على هؤلاء ولكن لا يمكننا ان نأخذ خلافاتهم وسياساتهم بعين الاعتبار كما لا نستطيع أن نعتبر إيماءاتهم المشتركة وامتيازاتهم المتعلقة بهذا الموضوع وابتكاراتهم ، ذات أهمية كبيرة . فلم الهياج اذن حول

معارك تربوية واهية الأسس والبنيان ؟ فعندما ينجلي الغبار تتبلور الأشياء وتبدو متشابهة جداً باستثناء تغير بعض الاسماء ، لتوهم الساذج . فالبرنامج التجريبي يتعمق أكثر من ذلك ويجعل الجدل الحالي يبدو تافهاً .

وهكذا إذا اعتبرت شروط البرنامج التجريبي خارج موضوع الخلاف ، لأصبحنا بمنأى عن هذا الجدل . فاستياء الطالب من تربيته الجامعية واقعي وله ما يبرره ولكن المطالبة باشتراك الطلاب في الادارة انماهي مطالبة مضللة وعقيمة وبدون جدوى ، وهيئة التدريس والإدارة محقة في محاولتهـــا الاحتفاظ بسلطتها التربوية ، ولكن ممارستها السلطة – بحكم العادة – في إعطاء مواد التدريس بهذا المستوى الأدنى الضعيف تصبح دعابة مضحكة . فنحن بالنيابة عن الطالب نعترض على ممارسة الإدارة هذه السلطات ، وبالنيابة عن التربية نحن نرفض أن نذعن لمشيئة الطالب أو قوته ، وفي عرف السياسة التربوية نقول ان تحالفاتنا غير مضمونة .

لقد عملنا خلال السنوات الثلاث الماضية بحرية تامة . وكانت الادارة كريمة في مساعدتها إذ لم تفرض علينا أية قيود . ولم نكن بحال من الأحوال بحاجة إلى أن نكيف حكمنا التربوي حسب الاحتياجات التربوية المؤسسة أو الأدارية أو السياسية المزعومة . ولم يتدخل أحد في عملنا كما أن الطالب بتهذيبه وثقافتـه كان خير معوان بوجه عام رغم أن مقياس البرنامج وتعقيده كانا يظهرانه للبعض أنه دواء رمزي وليس حلاً قوياً لمشكلة ضخمة . والهيئة التدريسية التي وافقت على البرنامج بشيء من الارتياب كانت متساهلة بل متعاطفة . وقد تلاشى الكثير من معارضتها التي كانت قائمة على فهم مغلوط ، ولم تبق سوى المعارضة القائمة على أساس تفهم تام للموضوع ، وهذه هي التي يجب أن يحسب حسابها .

مقدمة

قد يكون حرم الجامعة في العالم الحديث خلفاً للسوق والكاتدرائية والمصنع والمنطقة المالية ، باعتباره مؤسسة اجتماعية مركزية . أما كون هـذا الحرم في حالة اضطراب وهياج ، فهذا في الواقع دليل على حيويته . فنحن نحـارب من أجل أوضاعه الدستورية ، والرهان في هذا السبيل كبير .

إن الصراع الأهم في الحرم الجامعي الحديث ليس هو الصراع الأكثر إثارة ، فهو ليس صراعاً بين الطلبة والادارة ، أو بين هيئة التدريس والإدارة ، أو بين هيئة التدريس والطلبة ، ولكنه صراع دقيق بين الجامعة والكلية . إنه صراع داخلي عجيب بين اتجاهين ضمن فئة واحدة من الناس ، وبين غايتين وبين وظيفتين .

فالجامعة هي المجتمع الأكاديمي ، أنشئت لاقتفاء المعرفة ، وهي مقسمة إلى دوائر معروفة وتعمل على كل الجبهات لاكتشاف المجهول ، وكانت إنجـازاتها سبباً في تطوير العالم .

إن الجامعة هي مجموعة من الاختصاصيين المدربين تدريباً عالياً يعملون بمهارة ومثابرة وإخلاص ونجاحها لا شك فيه ، غير أنها تدفع ثمن هذا النجاح . والثمن هو التخصص ، وللتخصص جناحان متنافران : العالِمُ الفرد المتخصص الذي قد يجد ، مثل أوديب ، أن ملاحقة المعرفة تعكر صفو البصيرة ، وجماعة العلماء الذين يتكلم كل منهم بلسان فلاقوا مصير بابل .

والرجال الذين تتكوّن منهم الجامعة هم أيضاً الرجال الذين تتكوّن منهم الكلية ، إلا أن كلية الآداب الحرة مشروع آخر ، فهي لا تمتدي على حدود المعرفة ولا تنشرها ، فمهمتها مختلفة ، إنها تغرس التفـــاهم الإنساني وتتعهده ، وغايتها الأساسية هي عقل الإنسان وليس مجموعة العلوم والمعرفة . وأنا واثق من أن هذا هو صلب الموضوع . وآمل أن يكون كلامي واضحاً لأنني أشعر باليأس والقنوط من شرحـــه ، فالمعرفة متصـلة بالفهم ، ولكن الفهم ليس بمادة أخرى يمكن تعلمها .والحكمة قد تفوت الخبير ، وهناك حمقى متعلمون . وقد تبدو هذه العبارات فولكلورية وأقوالاً غامضة مبهمة ، إلا أنني سأكتفي بها عندهذا الحد موقتاً. فالجامعة للعدد الوافر وللمعرفة ، والكلية للوحدة والفهم .

الكليـة في تقهقر في كل مكان ، وهي تخوض معركة خاسرة في الدفاع عن النظام القائم ضد الجامعة المنتصرة . والقسم الأعلى من التعليم الذي تسيطر عليه ميول الدوائر التعليمية ، أصبح من حيث الروح منافسة إعدادية في الدراسات العليا ويسير بازدياد نحو الاحتراف . أما القسم الأدنى فهو الوحيد الباقي خارج لواء الدوائر التعليمية – إنه منتهك ، مُهمل ، مستثمر ، ويساء استعماله . وهنا يتعين على الكلية أن تصمد .

ومجموعة الشخصيات الكاملة من طلبة وهيئة تدريس وإدارة أمر قياسي . ولكن يساء فهمه أحياناً ، ولهذا لا بدّ من إبداء بعض الملاحظات التنبيهية .

أولاً : « الطلبة » ليسوا « علماء » . وهذه ليست شكوى أو تذمر ، بل حقيقة واقعة ، ولا يجوز التنديد بها ، ولا علاقة لها بالذكاء أو المقدرة على التعلم . وطبعاً قد يصبح بعض الطلبة علماء ، كما أن بعضهم قد يصبحون أطباء أسنان . ولكن من الخطأ الاعتقاد بأنه في الإمكان « تدريب العلماء » ، كما يمكن « تدريس الطلبة » . إن طالب الكلية الأميركي هو أميركي عادي ، أحسن السلوك في المدرسة الثانوية ولديه الإمكانية للالتحـــاق بالكلية . وهو في الكلية لأنها المكان الطبيعي له ، لا لأن حيـــاة الإدراك بدأت بالظهور ، أو لأنه يريد أن يصبح

أستاذاً أو لأن حب الاستطلاع هو هوايته المفضلة . ووجوده هناك مهم،وتربيته مهمة ، ولكن سواء أصبح عالماً أم لا فهذا ليس أمراً مهماً .

ثانياً : بالنسبة لهيئة التدريس ، «فالعالِم» ليس «أستاذاً »و « الأستاذ» ليس «مدرساً».إن العالِم هو رجل في رأسه شيء يرغب في تتبعه بحذقٍ وعزم ، والأستاذ هو مهذب للعقول . وتستعين الجامعة عادة بالعلماء على أمل أن يقوموا بمهام المدرّسين .

ثالثاً : الادارة ليست عميلاً بيروقراطياً للطلبات الغريبة عن المجتمع الاكاديمي ، ولكنها بوجه عام هي الوصي الواعي على نزاهة المؤسسة ، تتداول المعاونة ، وترد خطر النفوذ المشوه من الخارج ، وتواجه الميل الشخصي الداخلي بالمطالب الشرعية للمؤسسة،وهي بوجه عام،ربما كانت ضعيفة جداً و«فسادها» وسوء استعمالها للمؤسسة هما بلا شك أقل من فساد وسوء استعمال هيئة التدريس والطلبة للمؤسسة .

ان التحسن الجذري في الحياة التربوية داخل الجامعة ليس مسألةتقنية ضيقة . فهو يتضمن اعادة تنظيم القوى التربوية وتوجيهها داخل مؤسسة سبق لأعضائها ومعطياتها ان اشتركت بنشاطات يُعتقد بأنها مهمة ، ولن يمسح أحد اللوح وينظفه ليبدأ الكتابة عليه من جديد . وسواء أردنا أو لم نرد ، فلن يكون هناك على ما يبدو ، تبديل سريع شامل وضخم ، إذ ان تبديل التربية هو تبديل لسلوك هيئة التدريس . والواقع أن تبدلات ثانوية تحدث دوماً ، فمواد دراسية جديدة تُبتدع، وبرامج تعدّل وتنظم من جديد، ومحاضرات تتحسن وتضمحل، والمطالب تتبدل ، ولكن المخطط الأساسي يبقى على حاله .

الجزء الأول

على الكلية الأمريكية أن تعيد اكتشاف غايتها الأساسية وأن تلتزم بها من جديد . فالكلية غاية ، وغايتها هذه هي لمصلحتنا جميعاً ، أفراداً وجماعات . إنها لتنمية طاقاتنا الفكرية ، وتعميق حساسيتنا وإدراكنا للقضايا الإنسانية الجوهرية ، ولترعى وتقوي العادات والتصرفات التي تمكن البشر من الاستغناء عن مختلف الصراعات واستبدالها بالمؤسسات والخبرات وروح التعليل المنطقي معاً . والكلية ليست الأداة العمياء الذليلة لتنظيمات عابرة ، كما أنها ليست محايدة بين الصواب والخطأ ، بين الحرية والجنون ، أو بين المدنية والفوضى ، إنها تؤيد أبولو وليس ديونيسس .

وعلى الكلية أن تكتشف غايتها من جديد وأن تؤكد وجودها . إنها ليست سوقاً للبضاعة على نحو ما وصلت إليه من التشبيه ، حيث الأساتذة يدللون على بضاعتهم المختلفة في دكاكينها المختلفة ، وحيث الطلبة هم الزبائن يتجولون ويتسكعون في ساحة السوق متفحصين قوائم المشتريات الخاصة . إننا نحب السوق ، فهي تعجبنا كمثال نموذجي ، ومؤسسة اجتماعية تلبي رغائب خصوصية . فليكن لنا سوق إذا كان لا بد منها ، ولكن علينا ألا نخلط بينها وبين الكلية لأن الرجال الأحرار لا ينتجون في المتاجر .

والكلية ليست مدرسة مهنية . انها قد تمد للمهن الكبيرة ولكنها لا تدرب عليها . إن لها رسالتها وهي إعدادنا للعضوية الفعالة في المجتمع الديموقراطي وإعدادنا لخدمة مهمتنا السياسية المشتركة بأوسع معانيها .

وتتكون الكلية من هيئة تدريس وطلبة متصلين اتصالاً ملائماً ومشتركين في خطة أو برنامج تعليمي . وقد يبدو هذا ثالوثاً يتعذر اختزالـــه ، ولكن هناك بدعاً خارج هذا الثالوث أو في البلاد التي لا تؤمن به .

والبدعة « الذاتية » المألوفة تقول شيئاً بهذا المعنى : إن القضية كلها لا تعدو كونها قضية علاقات أو روابط إنسانية بـــين الأستاذ والطالب في علاقتهما كشخصين يخترقان الحواجز المصطنعة للوظائف والسلطات ويشتركان في حوار أطرافه جماعات صغيرة من الأفضل ألا تكون منظمة ، وهذا يعني التخلص من البرنامج الدراسي . وإذا لم تشترك هيئة التدريس في الحوار ، فلا بد من التخلي عن محاولة التسامح بين جيلين أو محاولة التفاهم ، والتشديد على تفاعـــل الند للند بشكل جماعي ، أي أن « الطلبة يعلمون بعضهم بعضاً ». وهذا معناه التخلص من هيئة التدريس . وفي بعض الحالات يتم التخلص من « الآخرين » أي المجموعة كلها ولا يبقى لنا غير الفرد المنعزل ، يفتش عن ذاته .

هناك بلا شك حالات وبدع أخرى ولكني سأقولها بكل وضوح بأن الكلية لها هيئة تدريس ولها طلبة (ولو أنه توجد بعض الرؤى الخيالية ...) وان ثمة دائمـــاً برنامج تدريس ولو كنت لا اؤكد هذا بحزم . وللطلبة دائماً عمل يترتب عليهم انجازه، ولكن مجموعة من الدروس المختلفة لا تشكل برنامجاً، والنقص هنا يبلغ أقصى خطورته في مستوى الفصول الأولية ، ويحتـــاج إلى علاج قوي .

إن أية محاولة لخلق برنامج أولي متماسك ، تضع جميع المعطيات والمشاريع التربوية في محك التجارب ، وتفرض على هيئة التدريس واجبات تضطرها إلى إعادة درس نظريتها التعليمية وتطبيقها وتجبرها على اعـــادة النظر في أوضاع الطلبة واحتياجاتهـــم ، كما تتطلب إعادة درس مفاهيم المنهاج الدراسي . ولو قمنا باعادة الدرس هذه ، فلربما منحنا التعلم العالي حياة جديدة .

١

المدرّس

إن فن التدريس بمعناه الأوسع هو فن خلق بيئة مع الابقاء عليها ، وخلق بنيان من النشاط يؤدي إلى تطوير العقل تطويراً صحيحاً . والمدرّس نفسه معلم حي من معالم تلك البيئة ، يمنحها الطاقة ويمدها بأحـــكامه ، بطرق مختلفة ومواقف متعددة ، ليزيد في النمو والتطور . والتدريس يشبه الاعتناء بالحدائق مع فارق النزوع إلى إلقاء المحاضرات على مسامع البراعم المتفتحة .

والمدرّس كفرد، ينزع إلى اعتبار البيئة التعليمية على نحو ما وجدت عليه — أي أنه يعتبر كينونتها بطبيعة الاشياء ، بالعرف والتقاليد ، أو بقرار إداري — ويختبر نظامها وطواعيته، ويكيّف نفسه في حدوده بدرجات مختلفة من الشذوذ الفكري ويحتكم إلى السلطة بشأن مواده الدراسية التي تشكل الميدان الذي يمارس فيه فنه ، أي مادته وموضوعه وطلابه . وإذا ما ترك المدرس وشأنه ، عمد إلى تطبيق التدريس الجيد « باعطاء دروس جيـدة » . فيتقن موضوعاً ويتفهمه تفهماً كاملاً ثم ينمي طريقة لتعليمه . ويُعد موضوعاً دراسياً ويسعى لأن يكون مفيداً — فيبقي فيه على عنصر التشويق ، ويحلل ويشرح ويشجع ويصحح . فهو ينمي طاقته ويجاري قدرته على أن يكون محاضراً ، ويعمل على

استنباط طريقة للاستشارة الفردية ، ويتعلم بصبر عجيب كيف يتقبل عيوب الطلبة واستهتارهم وقسوتهم المرضية .

إن التدريس على المستوى الادبي الجامعي يتكيف مع بنيان المادة الدراسية وينمي بعضاً من الخصائص المميزة المتصلة بها . ومن الضروري ذكر الواضح من هذه الخصائص لان الموضوع عام بشكل يجعلنا نعتبر شروط تدريس مادة من المواد كأنها شروط للتدريس بوجه عام .

يجبرنا تدريس المادة على تجزئتها إلى وحدات مستقلة نسبياً . واذا نظرنا إلى المواد الدراسية نظرة أفقية ، أي أنها مؤلفة من عدة مواد ، لتبين لنا أنها غير متصلة بعضها ببعض وان بينها تنافساً بوجه عام . وهذا يعني أن الطالب يأخذ منها ثلاث مواد أو أربعاً أو حتى خمساً في وقت واحد . وهذه المواد هي عادة في مواضيع مختلفة يدرّسها أساتذة مختلفون ، وليست هناك محاولة للدمج أو للتوحيد بين هذه المواد إلا في حالات استثنائية نادرة . وهكذا فإن كل استاذ يعرف أن له حقاً في جزء صغير فقط من وقت الطالب واهتمامه والنتيجة المترتبة على ذلك هي أنه ما من مدرس يكون في وضع يجعله مسؤولاً أو معنياً بشكل فعال عن الوضع التربوي الشامل للطالب ، فالطالب يعرض نفسه على المدرس وكأنه مجموعة أجزاء لا يقوى نظام النصح والارشاد على تجميعها من جديد في قطعة واحدة .

والأسوأ من هذا أن الاستاذ يعرف أن المحافظة واجبة بشكل تنافسي على ذلك الجزء الذي يخصه من الطالب ،فاذا لم يستنفد من الطالب وقتاً كافياً لانصرف إلى مواده الدراسية الأخرى التي تتطلب ذلك الوقت ، وهكذا يصبح من المستحيل تقريباً تحديد خط سير مدروس في المادة الواحدة . ويتجه الميل إلى فرض دروس أكثر بكثير من مقدرة الطالب ، مع احتمال عدم انجازها جميعها ، فيصبح تأثير تراكم تلك الدروس قاسياً على الطالب . وكي لا تقضي عليه تلك

الدروس ، لا بــد وأن يتعلم كيف لا يقوم بعمله ، فيضطر إلى اعتماد الخطط الطالبية ، فيتعلم أن يقرأ بسرعة وأن يكتب ويتكلم بشكل مقبول ليس إلا، وتمسي حياته التربوية سلسلة من الأزمات المصطنعة ، غير أن الخطأ ليس خطأه.

ويشكل هذا التنافس وهذا التجزؤ في المواضيع الدراسية قيوداً على انتباه الطالب لا تخفى على المدرس الحساس ولكنه لا يستطيع الاتيان بعمل إزاءها . ويمكن للمدرس أن يهيىء مــادة دراسية متماسكة ، ولكن مجموعة من المواد المتماسكة قد تكون مجرد مجموعة غير متماسكة ؛ لأن الطالب حتى يمسك بخيط عليه أن يتخلى عن خيط آخر ، وقلما يمر بالتجربة التي تعطيه بهجة التركيز في التفكير ، فهو يعيش عيشة المفكر المشموذ .

من حيث المبدأ إن الناحية العمودية من كيان مــادة الدراسة تخفف من انفصال أو استقلال المادة الفردية عن غــيرها من المواد بتزويدها بسلسلة من التوابع، كما تعتبر بعض المواد متطلبات أساسية لغيرها . وهكذا ينتقل الطالب في هذا الاتجاه من التمهيدي إلى المتوسط إلى المتقدم ومــع أن بعض سلاسل هذه التوابع واضح – كدراسات اللغات الأجنبية – فإن التوابع لا تكون تطورية في مطلق الأحوال . فقد تكون حركة انتقالية من تقييم تمهيدي تاريخي أو نظامي إلى مادة دراسية أقل تركيزاً . وفي هذه الحالات تصبح المــادة التمهيدية غير أساسية في الموضوع . وقد يرغب الطالب في الاتجاه مباشرة نحو المادة الأكثر تخصصاً ، وقد يمنحه الاستاذ بسرور حق الدخول اذا آنس منه ميلا نحو موضوعه ، وقد يتنازل عن قرار أخذه المادة التمهيدية .

ومع أن التوابع العمودية والدمج والتطور ، هي من مقومات تركيب المادة، فانها ليست شاملة أو ذات أهمية كما قد يبدو . وتأتي المواد مجموعة ، مع بعض الاستثناءات ، كالعناقيد وليس كالسلاسل . وتأثير هــذا الواقع مهم في تبعة التخطيط التي تتحملها هيئة التدريس ، فالسلسلة تحتاج إلى تخطيط أكثر من

المجموعة . كما أن التركيب الداخلي لمادة ما يتأثر بمكان ترتيبه في سلسلة المواد أكثر من موقعه في المنقود المجمع ، فالأول يحتاج إلى تعاون هيئة التدريس ، والآخر يسمح بمزيد من الاستقلال في التعليم . وهيئة التدريس ، كأي جماعة أخرى ، تجد التعاون أمراً صعباً وتفضل الاستقلال . وهكذا ، وفي حالة عدم تساوي القوى ، فإن القانون الطبيعي للكون ، يوجد تمبيراً في قانون المنهاج الدراسي وهو أن « السلاسل تنهزم أمام المناقيد ».

والمهم هو أن مثل هذه المؤسسات القائمة على التسلسل ، على نحو ما هي عليه الآن ، تكون قابلة للتفكك وتأخذ المادة على أنها حجر في بنيانها دون أن تسيطر على تنظيمه الداخلي . وتعرّف المادة ويعيّن مكانها بالاسم أو بالموضوع والرقم . وللكلية بعض القوانين بشأن مواد الدراسة ، كما أن هناك بعض السياسات لكل دائرة ، ولكن داخل إطار هذه الشروط المحددة ، يمكن للاستاذ أن يكيّف مادته على النحو الأفضل كما يراه . فيمارس فن التدريس في مادة فصل دراسي تشكل $\frac{١}{٤٥}$ من مجموع مواد الطالب الدراسية في الجامعة .

وهكذا فالاستاذ مقيد بالوقت والمكان في العملية التربوية . والطلبة يأتون ويذهبون ، أما هو فيلازم مكانه . ومن المحتم أن يخيم الاستياء على المطعم « الكفيتيريا » و« المصنع » ، إذا صح هذا المجاز . ومن الواضح أيضاً أن انتقاد نوعية المواد المعطاة أو الدفاع عنها ، أمر خارج عن الموضوع . والصعوبة لا تكمن في نوعية المادة المعينة بل في تركيبها .

وإننا لنجد الكثير من التدريس الجيد حتى ضمن هذه التحديدات . والاساتذة يبذلون عادة كثيراً من التفكير والجهد في تدريس موادهم . غير أن اخلاصهم واجتهادهم لا يقضيان على نظام سخيف في أساسه . وقد تقدر لهم جهودهم ، ولكنها قلما تحظى بالتمجيد .

ومما يسترعي الانتباه عادة ويعتبر بمثابة « التعليم العظيم » إن هو الا تمثيل رائع وكلمة تمثيل هي الكلمة الصحيحة. « فالمدرس العظيم » هو في كثير من الأحيان ممثل عظيم على خشبة المسرح. فانه بنطقه السليم، وسرعة خاطره وبلاغته المتعددة الجوانب ، يستحوذ على اهتمام جمهوره ويأسره . إنه يستغل ما لديه من أفكار إلى أقصى حد . ومادته التدريسية هي معرض حسن ، ويمثـــل الأستاذ في مسرح ممتلىء بالنظارة . والأستاذ ليس بالضرورة غريب الأطوار ، ولو أنه يوجـــد نوع مألوف غير متمسك بالعرف الجامعي وهو « الاستاذ الثوري »، الذي يهاجم زملاءه ونقابته ، ونظامه الدراسي ومؤسسته ومجتمعه . وهو مبتكر فيما يتعلق بالعلامات والامتحانات والبرامج . ومادته تمرين رائـع جريء في التعبير عن النفس واطلاق العنان للرغبات . ان النظام لم يقهر الاستاذ .الا ان الاستاذ يخلط بين « الطلبة » و « الجمهور » .

من المعروف أن الجامعة لا تعترف بالتدريس الجامعي الجيد ولا تكافىء عليه بالقدر المناسب ، وتشعر الجامعة بنوع من الذنب تجاه هذا ، وتسعى دائماً للتعويض عن هذا الإهمال . ولكن الغريزة التي تمنعهـــا من منح الأستاذ حق الاستمرار في التدريس أو تعزيز « التدريس الجيد » فقط ، هي غريزة حكيمة على ما أعتقد . فهناك التدريس الصحيح وحق الجيـد وغير المنظور من جهة ، وهناك الممثل النجم من جهة أخرى . فالأول لا يستحق المكافأة لأن تدريس المادة جيداً كما اقترحت سابقاً لا يأتي بثمرة ، أما الثاني فإننا نتردد في مكافأته – وان كنا نكافئه على كل حال – لأن هناك ما يجعلنا نحس، ولو نعتنا بالغيرة، بأن فيه شيئاً ُمريباً ، كما لو كانت لدينا جوائز تمنح للتفوق في السباحة ووجدنا أنفسنا نواجه مرشحين يحاولون من جهة أن يظلوا عائمين على وجه الماء في بئر أو ، من جهة أخرى، يبدون وكأنهم يسيرون على الماء . إن السير على وجه الماء نوع غريب من السباحـــة ، والانصراف إلى المواد التي تستوقف تحصيل الطالب ، وإعطاء محاضرات باهرة ، شيء فريد في التدريس . وفي كلا الحالين أعتقد أن

المكافأة كافية .

لقد بلغنا أقصى ما يمكن أن توصلنا إليه مادة التدريس ، والقوة المبذولة في تحسين مواد التدريس تعطي أرباحاً ثانوية فقط ، وهي قوة موجهة توجيهاً خاطئاً ، فقد وصلنا إلى النقطة التي إذا أردنا عندها تحسين التربية الجامعية تحسيناً ظاهراً كان علينا أن نخلق بديلاً واقعياً لنظام المواد الدراسية ذاته ، ونحول المادة إلى صورة محيطية في النظام التربوي . إن الوحدة الفعالة الوحيدة في التخطيط التربوي هو البرنامج . وقد أظهر البرنامج التجريبي إنه يمكن اعتماد ذلك حتى في أصعب المراحل ، في مستوى المراحل الأولى .

وإذا كانت آفاق برنامج ما واسعة وأهدافه وافية ، لأمكن إجراء تغيير كبير في أوضاع التدريس وإزالة بعض المشاكل كلياً وتوفير تحديات جديدة ممتعة .

أولاً تزول الضغوط الأفقية التنافسية ، ويصبح بالإمكان استيعاب مادة واحدة على الأكثر دون أن يسبب ذلك أي ارتباك (واعتماد أكثر من مادة واحدة قد يفسد كل شيء) ويمكن تركيز الانتباه ، كما يمكن أخذ القرارات إزاء مختلف النشاطات المبذولة في نفس الوقت داخل البرنامج ، على أساس تربوي صرف . ويمكننا تركيز الانتباه كله على عمل منفرد مدة طويلة . والواقع أنه يمكننا توحيد أو تنسيق جميع مجالات نشاط الطالب الجامعية : القراءة ، والكتابة ، والمحاضرات ، والمناقشات . ويمكننا كذلك أن نحدد نسبة تقدمنا في إعطاء الدروس وان نعتمد طريقتنا الخاصة لذلك .

عمودياً ، يبدو الاستمرار مدة سنتين خطة حكيمة . وفي حين أن سنة واحدة أفضل من لا شيء ، إلا أن السنة الثانية هي التي تعطي الثمار وتعزز ما بدأته السنة الأولى . ونتائج السنتين المتواصلتين أفضل بكثير من ضعفي نتيجة

السنة الواحدة . ومثل هذا الاستمرار يعطي فرصة كافيــة لتطوير المواضيع المنهجية ولتحقيق التنــوع والتوازن ، كما يجعل معالجــة تطوير المهارات والطاقات الخاصة أمراً ممكناً ومريحاً وموثوقاً به . ونستطيع مثلاً أن نفكر ببرنامج للكتابة مدته سنتان . وهكذا يصبح التطوير قابـــلاً للتحقيق ويمكن تدعيمه .

والبرنامج ، بخلاف المادة الدراسية ، هو وحدة تربوية عملية . إنه يقدم لنا الطالب برمّته لفترة زمنية مهمة ،وهو يرد إلى المدرّس قسطاً مخيفاً من المسؤولية في تربية الطالب - تلك المسؤولية التي يبدو أنها تتبخر وتزول من نظام المادة الدراسية لما فيه من ثغرات ، فتصبح الأحكام التربوية ضرورية ، والأهم من هذا أنها تصبح ممكنة . ويعيد البرنامج إلى المدرس إمكانية مــد حيــاة التعلم بتنظيم معقول .

ومع ذلك ، فالانتقال من المــادة إلى البرنامج له تأثير ثوري في الوضع التعليمي فالأستاذ الواحد يمكنه تدريس مادة ولكن لا يمكنه تدريس برنامج . « ماذا يجب أن أفعل بطلابي ؟ » هذا سؤال يتحول إلى « ماذا يجب أن نفعل بطلابنا ؟ » وما لم يستبدل السؤال الأول بالأخير على نحو ما يقتضيه الإصلاح فإن التأثير سيكون قليلاً في جودة التعلم . وينبغي علينا أن نتحول عن التعلم الفردي إلى التعلم المشترك ، ولا نغالي في القول أن هــذه الحركة متطرفة ، بل « ثورية » .

إننا في بعض الأحيان نعرّف هيئة التدريس « بمجموعة من العلماء » . وهذا التعريف كثيراً ما يستعمل بتهكم . فلفظة « مجموعة » عندما ننعت بها العلماء هي شبيهة بلفظة « الكبرياء » عندما ننعت بهــا الأسد ، أو بلفظة « القطيع المائي » عندما ننعت بها السمك. ولكننا لا نقول « مجموعـــة من المدرسين ». قد يتعاضد العلماء ويتعاونون ، بينما التدريس ، حتى بعد إجراء الاستثناءات

والمؤهلات الضرورية ، يعتبر عادة عملا فردياً . ويتطلب البرنامج تعاوناً على التدريس ، في حين أن المادة المنفردة تحول دون هذا التعاون أو تعيقه . إنه يجمع الأساتذة في مشروع تعليمي أساسي مشترك ، ويتيح للمدرّس أن يتعاون مع زملاء عمل بالمعنى الحقيقي .

وأغلب الظن ، أن كل من له إلمام بحقيقة الحياة الجامعية ، لا بد وان يخشى هذا الاحتمال بدلاً من الترحيب به ، فزميل المعلّم معارضه ، واجتماع هيئة التدريس ، في الكلية أو الدائرة أو اللجنة ، هو هدف مألوف من أهداف الأدب الجامعي . إنه المحك الذي ينطلق منه الإنسان إلى مادته الخاصة المنفصلة ، حيث يعمل الأستاذ في حقل اختصاصه بسلام . فالنشر والإعلان يخضعان الانكباب العلمي والبحث إلى آراء الأساتذة الزملاء وأحكامهم ، في حين أن سرّية غرفة التدريس تحول دون تدقيق الزملاء ونقدهم للتعليم .

حق الحرية الاكاديمية تدخل في هذا النطاق على ما يبدو ، لأنها بمفهومها الصحيح ، هي العقيدة التي تؤمن للمؤسسة التعليمية القوة الضرورية للقيام بمهامها وتحررها من التدخل الخارجي المغلوط . انها تخوّل المؤسسة التعليمية استقلالاً ذاتياً لا لتعمل على نحو ما تريد ، بل لتتصرف على الوجه الأفضل في ما يفترض فيها تأديته من مهام ، فالمؤسسة مفوضة بممارسة أفضل أحكامها وآرائها في تأدية مسؤولياتها .

والمؤسسة التعليمية لها نظام حكم داخلي خاص ، فبعض القرارات تؤخذ جماعياًمن قبل المدرسة أو الكلية أو الدائرة. وبقرار من هيئة ذات سلطة اساسية يخول عضو فرد في هيئة التدريس الحكم في بعض القضايا واعطاء رأيه فيها ، فهو في بعض المجالات ، وإلى درجة ما ، مستقل أو متمتع بحكم ذاتي . وهذا الحكم الذاتي له أهميته الكبرى إذ يضفي على الحياة الا كاديمية الكثير من صفتها

المميزة . فالاستاذ إذا هوجم بعنف وبشكل جماعي فهو سيد نفسه إلى حد كبير .

ولكن مطالبة المدرس بالحكم الذاتي ليست كمطالبة العالِم ، فمجموعة من العلماء الخبراء هي غير مجموعة من المدرسين الخبراء . وأستاذ الكلية هو عالِم محترف ولكنه مدرّس هاو فقط . والاستقلال الذاتي في غرفة التدريس لاتدعمه ادعاءات الخبرة « بالتدريس » . انني لا أقترح اقتحام غرفة التدريس ولكني أقول ، أن المطالبة بالاستقلال الذاتي في التدريس هي أقل رسوخاً من المطالبة بالاستقلال الثقافي .

وليست المادة التي يدرسها أستاذ واحد مقدسة بناموس الطبيعة ، وليست تفويضاً من دستور الحرية الجامعية ، ولا تبررها نتائجها الباهرة ، بل هي فقط صيغة قديمة مألوفة من التنظيم الجامعي البالي . إنها مدعومة بعاداتنا ، ترسخ فينا مساوئنا وتضع الأستاذ الغارق بموضوعه في وسط المسرح ، وتحوله إلى ممثل مضجر دون أن تجعل منه نموذجاً لحياة العقل والمنطق .

ان البرنامج يوفر لنا زملاء للتعليم نحن في أمس الحاجة إليهم ، ويفرض على مستوى العمل مسؤوليات جماعية . والمستقلون في هيئة التدريس يقف الواحد منهم للآخر بالمرصاد . والنتيجة المحتومة هي ان الطالب ، وليس الممثل هو الذي يبدو في الصورة . فيجد المدرس أن اهتمامه بما عليه أن يقول في المرة المقبلة ، أقل مما هو مفروض على الطلبة أن يعملوه . وتنتقل المشاكل التعليمية الحقيقية إلى جدول أعمال هيئة التدريس وتتحسن المهنة التعليمية باستمرار بحافز من المثل والحوار والنقد . وتصبح التجربة منهكة وممتعة في آن واحد، تهز المدرس هزاً عنيفاً ولكنها تفيده .

توضح تقاريرنا المرحلية صعوبة ايجاد الاساتذة، وهي صعوبة تؤثر في مستقبل

البرنامج التجريبي . وهذه على مـــا أعتقد هي المشكلة الحقيقية الوحيدة التي تواجهنا ، ولها وجهان : أولاً ، هل يمكن أن يقتنع عدد كاف من أعضاء المؤسسة الموجودة بقيمة المشروع وأن يتحرروا من مطالب اخرى تتعلق بوقتهم ونشاطهم؟ وثانياً ، هل يمكن أن نتغلب على المشاكل الداخلية التي يعرضها تعاون هيئة التدريس في برنامج التدريس المشترك ؟ لقد اهتز البرنامج التجريبي خلال تاريخه القصير في السنوات الثلاث من هذه المشاكل في مجموعتها لكنه بقي في قيد الحياة وراح يزدهر إلا أن المشكلة ما زالت قائمة .

ان تفسيراً مختصراً لتاريخ حشد الاساتذة قد يكشف عن بعض وجوه الحالة ، فبينما كان البرنامج في مرحلة الموافقة عليه ، وافق خمسة أعضاء دائمين من هيئة التدريس في بيركلي على تجربة المشروع . وكل منهم له سمعته الطيبة كمدرس . وطبعاً لم يحضروا معاً تلقائياً فلقد دعوتُ كلاً منهم للاشتراك في تطوير المشروع المحدد المؤقت وتنفيذه . فتعهد ثلاثة منهم بالقيام بالمهمة طيلة سنتين كاملتين ، بينما تعهد الآخران لسنة واحدة فقط . وقد اخترنا معـــاً خمسة من معاوني الاساتذة لفترة تجريبية مدتها سنة واحدة. وبعد مرور السنة الأولى قررنا المضي في العمل بدون معاونين ، كما أضفنا ثلاثة أعضاء من هيئة التدريس ليحلوا محـل العضوين اللذين تعهدا فترة السنة الواحدة . وكان اثنان من المعاونين من بيركلي أما الثالث فكان أستاذاً زائراً أحضر خصيصاً للبرنامج ولمدة سنة واحدة .

وفي أواخر السنة الثانية تقرر الاستمرار في البرنامج مدة سنتين أخريين . وقد فشلت جهودي تماماً في تجنيد أي عضو من هيئة أساتذة بيركلي النظاميين . وبدلاً من التخلي عن البرنامج فقد فُوضت أن أجمع أساتذة زائرين مؤهلين لمدة سنتين ، فاستعنت ببعض الأصدقاء في جامعات اخرى وقـــد لبوا الدعوة للانقاذ . وهذه المجموعة ، لحسن الحظ، ستعمل معاً مدة سنتين . إن التورطات تبدو ساحقة ولكن حتى الآن لم نخسر كل شيء . وسأتوسع في شرح هـــذا الوضع فيما يلي .

ان مشاكل التعاون الداخلي ممتعة إلى حد بعيد . لقد كانت السنة الأولى مؤذية إذ تميزت بصراع عميق ومرهق، وكانت السنة الثانية سنة هدنة مسلحة، أما الثالثة فكانت سنة لا تنسى من التعلم التعاوني المفيد . فقد تعلمنا شيئاً عن مبادىء العمل .

البرنامج يجب أن يكون مرتكزاً على مفهوم منهاج دراسي فريد وأن يكون خاضعاً له . وهذا المفهوم ، إذا جاز التعبير ، يجب أن يكون ذا كيان تأسيسي ، كما يجب أن يبقى بعيداً عن الريبة طول مدة الدورة . كما ينبغي مواجهة اسئلة أساسية أثناء عملية فهم المنهاج،أما الأجوبة، فمهما كانت تجريبية، الا انها يجب أن تكون متجسدة في تكوين البرنامج . وقد يسمح بإجراء تغييرات جوهرية نتيجة للاختبار عن طريق الموافقة الاجماعية ودون إكراه الاساتذة ، ولكن هذا السماح لا يحصل في منتصف العمل — الا في حالات استثنائية .

والمفهوم التأسيسي يجب أن يكون القاعدة التي بموجبها اجتمعت هيئة التدريس وتجندت للمهمة وسواء أكان البرنامج من عمل شخص واحد أم من عمل مجموعة ، فيجب ألا يُستدعى أحد للتدريس فيه إلا اذا ألزم نفسه بشروطه الأساسية .

والمهم هو ألا نجعل الاختلاف في الرأي مستحيلاً ولكن ممكناً ومثمراً . ويمكننا أن نختلف داخل البرنامج فقط إذا كنا موافقين عليه . أما الخلاف التأسيسي الذي يحدث أثناء سير العمل في البرنامج فإنه يهدد بالقضاء عليه ، والخلاف « التشريعي » (إذا جاز لنا ان نستعمل هذا التباين) يمكن أن يغذيه . ومع أن قرارات عديدة يمكن أن تترك مفتوحة لتتخذها هيئة التدريس أثناء متابعة العمل ، فإن النظام التأسيسي يجب أن يقرر في البداية .

وفي اعتقادي أنه لا يجوز الاصرار علىأهمية الوضوح التأسيسيوالالتزام به . فعضو هيئة التدريس مستقل بفكره وعمله.فهو ليست له أفكار وحسب ولكنه معتاد على تطبيقها، وفي برنامج مشترك لا يمكنه أن يعمل كل ما يريد على طريقته الخاصة،ولكن نزعته هي أنه يحاول انعاش الأوضاع التي اعتاد أن يكون ضمنها ناجحاً ومرتاحاً.ان الاختلافات عميقة الجذور في أسلوب التدريسوالتمرين،وإذا ما عرضت على بساط البحث والجدل،فإنها تدعم عادة بنظرية تربوية. والتصدي لها ، في حالة المدرس ذي الخبرة – وخصوصاً المدرسالناجح – هو تصـــدٍ له شخصياً . فثمة آراء عديدة متضاربة في التعليم . وهــذا غير مهم في نظام المواد المستقلة ولكن بعض الفروقات تجعل التدريس معاً متعذراً . ومن شأن الوضوح التأسيسي ان يمنع وقوع بعض النكبات .

وحتى في حالة كهذه ، يمكننا الاعتماد على سوء التفاهم الذي سيثير أسئلة أساسية ويسبب بعض التهديدات للبرنامج . ومن الأخطار المترتبة على هذا هو أنهيئة المدرسين قد تنقسم إلى أحزاب حول طبيعة البرنامج ، ويصبح هـــذا النوع من الخلاف عسيراً علاوة على مدى المشاكل العادية . وإذا ما فرض القرار « سياسياً » فقد ينفر الخاسرون ويتراجعون روحياً عن الجهد المشترك . وإذا كنا في محاولة لتلافي ذلك ، نحاول التوصل إلى تسوية ، فالنتيجة كمــا هو الحال في أية تسوية تربوية ، تكون فوضى لا تسر أحداً وتجعل الإنسان يحن إلى مادته الخاصة حيث على الأقـــل قد يكون مفهومه للأحسن موجهاً . فالحزبية والتسوية هما مصدر الهلاك للبرنامج المشترك ، أمـــا الوضوح التأسيسي المسبق والموافقة فيها لقاحه الضروري .

والواقع أن «الدستور» التأسيسي ، مع أنه قد يبدو مستبداً في هذا المجال ، فإنه لا يتضمن أكثر بكثير مما هو ضروري للمحـــافظة على المشروع المشترك ولتشجيع التفاعل المثمر. انه يتضمن ما يلي : (١) مفهوماً منهاجياً مركزياً، سأتكلم عنه فيما بعد،يتضمن كنتيجة طبيعية،التفاهم على أن جميعالطلبة يجب أن

يدرسوا الشيء نفسه وفي الوقت نفسه . ومعنى هذا ألا توجد قائمة بمطالعات خاصة لطلبة « المدرّس الواحد » . وإذا كان رأي أحد أعضاء هيئة التدريس، أن هناك شيئاً يجب أن يضاف (أو يحذف) فعليه أن يرفع الأمر للبحث المشترك واتخاذ قرار بصدده . (٢) برنامجاً مشتركاً واحداً للمحاضرات يشترك فيه الجميع ويحضره الجميع . وهذا له قوة نافعة موحّدة خاصة . (٣) جدول أعمال مشتركاً واحداً للحلقات الدراسية والمؤتمرات والكتابات .

إن هذه المبادىء تحفظ البرنامج المشترك من التصدع الداخلي وتدفع هيئة التدريس مجتمعة إلى تنمية المشاكل التربوية المشتركة وتطبيقها ، وتوفّر استقراراً كافياً لتشجيع النشاط والمرونة .

إن كل جماعة من هيئة التدريس ستنمي بالطبع نظمها في البحث والتشاور وأخذ القرارات. ولم يحدث ، إلا في السنة الثالثة من البرنامج التجريبي، أن طورنا نموذجاً ناجحاً حقاً تتضمن عناصره :

(١) دعماً صيفياً مسبقاً حتى يتسنى لهيئة التدريس أن تمد نفسها للبرنامج ، وهذا يتيح فرصة كبيرة لتخطيط برنامج ونموذج تعليمي ووقت للمطالعة التحضيرية والدرس .

(٢) توفير وسائل الاجتماعات المنتظمة لهيئة التدريس خلال السنة الدراسية . والاجتماع مرتين في الأسبوع أثناء ارتشاف فنجان من القهوة قبل بدء المحاضرة ولمدة نصف ساعة كفيل بحل أكثر القضايا الثانوية . ولكن المؤسسة المهمة هي « الندوات الدراسية » لهيئة التدريس . وقد اجتمعت هيئة التدريس للعشاء والحوار مرة كل أسبوع طوال مدة السنة الدراسية وتبادلنا في أغلب الأحيان الآراء حول المطالعات المفروضة في البرنامج وطرحنا الأفكار المعروضة على بساط البحث وتدارسنا أهميتها التربوية . وبرغم احتدام الجدل فإن هذه الاجتماعات التي كانت تستغرق عادة أربع ساعات تقريباً ، كانت مثيرة وسارة.

إن الندوة الدراسية رسمت اطـــار برنامج المحاضرات وأيّدته ، وعرضت المشاكل وجعلت التجارب الفردية والتبصر ملكاً مشتركاً للبرنامج . وليس بكثير أن يقال أن الندوة الدراسية خلقت البرنامج . ونعود إلى القول أن الكثير من الصعوبة الداخلية خلال السنتين الأوليين كان مرده إلى عـــدم إنماء الندوة الدراسية المسائية المنتظمة لهيئة التدريس .

إن هيئة البرنامج ، إذا نمت روح التضامن فإنها ، في رأيي، نادراً ما تجـــد نفسها أمام نقطة خلاف ينبغي التصويت عليها ، فهي جماعة صغيرة وسرعان ما تعرف مواقفها ، ثم انها ذات علاقة وثيقة بالكلية ولكونها ملتزمة دستورياً فإن قضايا الديموقراطيةالجدية أو المساواة بالنسبة لهـا أمر غير وارد . والإجماع في الرأي ينبثق من الحوار الكامل الحر ، وعندما يكون الأمر كذلك ، وفي حال وجوب اتخاذ قرار ، فقد يكون من الأفضل أن يترك الأمر لأحدهم ليعبر عن قرار الجماعة بدلاً من التصويت . وإذا أصبح ذلك قضية مهمة فهيئةالتدريس في مشكلة ، والتصويت ـ وإن كان مستطاعاً ـ فأنه لا يساعد كثيراً إذ أن التصويت في برنامج تربوي هو فقط لأمور لا تستحق المناقشة .

إن جزاء الانتساب الى جماعة تعمل بنجاح جزاء كبير ، والعمل مع هـــذه الجماعة تجربة لا تنسى . كما انها تجربة من الألفة الفكرية والنفسية غير العادية التي يمكن أن تكون مرهقة جـــداً إذا لم تسر الأمور على ما يرام . وان الحساسية الشخصية والكبرياء والغرور وعدم الثقة بالنفس في داخلنـــا ، والصداقة هي البلسم الأساسي . والصداقة في الواقع هي مبدأ مهم قيّم ، ويجب ان يعترف بها كمبدأ سليم .

قد يوحي هذا الوصف للوظيفة الداخلية ببعض أسباب الصعوبة في تجنيد الاساتذة للتدريس في البرامج . ويبدو هذا نوعاً ما شبيهاً بمحاولة تحويل رجل

الأعمال الصغير الناجح إلى الاشتراكية . علاوة على ذلك فإن البرنامج التجريبي يواجه صعوبات خاصة في معالجة مشكلة التربية في الصفوف الأولى من الكلية حيث التربية في أسوأ حالاتها .

لأرجع مرة أخرى إلى ما سميته بالنظام الجامعي « المثلث البرنامج » . وهذا يتضمن برنامجاً للدراسات العليا وبرنامجاً مهماً للقسم العالي وبرنامجاً أولياً غير موجود مطلقاً للقسم الأدنى .

والبرنامج الثالث المتعلق بالدراسات العليا يجسد إلى حد ما المبادىء التي يرتكز عليها البرنامج التجريبي ولا تتحكم به المادة التعليمية عادة، ويستخدم الاستمرار العمودي مدة محددة من الزمن مع الحد الأدنى من الألهاء الأفقي ، وهو معرّض بل خاضع إلى تخطيط تعاون الأساتذة وتوجيههم .

أما البرنامج الأهم أو الثاني فيضع نصف وقت الطالب تقريباً بتصرف الدائرة لمدة سنتين . ولا تتحقق الإمكانيات الثقافية في هذه الحالة على العموم ، لأن الدوائر عادة تعبر عن البرنامج الأهم بسلاسل أو بمجموعات من المواد الفردية . ولكن هناك القليل مما يعترض طريق قرار الدائرة في تنظيم البرنامج الأهم بطريقة مغايرة — أن تُعين هيئة تعليمية إلى عدد ملائم من الطلبة لمدة سنتين ، وأن تفوض تلك الهيئة تحقيق برنامج مشترك مدته سنتان للقراءة والكتابة والحوار . وهذا من حق الدوائر ، وقد يثير ، إذا ما أثار، قليلا جداً من المشاكل التشريعية أو التوظيفية أو ما له علاقة بالميزانية .

ويمتاز البرنامجان الثاني والثالث على البرنامج الأول بناحيتين مهمتين بالنسبة إلى تطور البرنامج . أولاً ، أن كلا من البرنامجين يعتمد أو يقوم على موضوع أكاديمي أو حقل أو نظام قائم في دائرة أكاديمية ، وهذا ما يسهل مشكلة المنهاج الدراسي إلى حد كبير . وثانياً ، أن الدائرة تمدنا بجهاز متواصل من

الخبراء الذين يتوقعون تدريس مواضيعهم بل انهم على استعداد لذلك استعداداً يبلغ حد الشغف .

إن المقارنة تكشف المشاكل الخاصة بالبرنامج الأول، فإن منهاجه الدراسي لا يطابق موضوعاً اكاديمياً ، كما لا يقع ضمن نظام دائرة ما ، وبما أن هيئة التدريس في الكلية ، منظمة ومجندة للدوائر فإن وجود هيئة لتدريس البرنامج الأول غير متوفر وغير مستقر .

ويحتاج استخدام عضو من الدائرة في البرنامج الأول أن يتمكن ، لوقت ما، من تحرير نفسه من المسؤوليات العادية، وأن يكون راغباً، لوقت ما، في أن يعمل خارج نطاق اختصاصه . وهذه عقبات هائلة .

أما القسم الأدنى من الكلية فهو أرض تربوية قاحلة . لا يمكننا أن نتخلى هناك عما هو باق من مسؤوليات التربية التحررية ، وقد ينقذها مفهوم البرنامج الأول ، كما لا يمكننا تقبل العقبات الحالية كحواجز أزلية . وفي رأيي أن ثمة احتمالين يتمم الواحد منهما الآخر ، إذا تقرر اعتمادهما فإنهما على الأقل قد يحدثان ثغرة في المشكلة .

أولاً : يجب أن نكرس اهتماماً أكثر إلى الأوجه المتميزة من الحياة الأكاديمية الطبيعية وأن نتعلم كيف نجني فوائدها برويّة . وتحرُّك الأستاذ ضمن الأوجه الفكرية هو حقيقة وليس عاراً . ولكن من المفروض أحياناً أن يسير الأستاذ باستمرار ونجاح في الطريق الضيق المستقيم الذي يبدأه . أما تردده أو تركه ذلك الطريق فمعناه بداية الانحلال والموت . وهذا ليس بالوصف الصحيح تماماً لحضارة الهمجي ، أو تطور العقل ، لأن للعقل أيضاً فصوله ، وإن اقتحام الحكمة الدوري يوجه ويغير الأسلوب الذي به نتتبع المعرفة . والمزاج التحليلي والتقني يفسح مجالاً ، لبعض الوقت ، لمزاج تأملي أو تركيبي . وهناك أوقات

للتقييم وللتوجيه كما يوجد أوقات للاستكشاف الجريء .

لذلك فإن الأستاذ ليس صالحاً في كل الأوقات ، أو في كل الحالات لنفس النوع من النشاط التعليمي. فهو يخصص وقتاً للطالب في الأقسام العليا كما يخصص وقتاً للطالب في السنة الأولى ، وهو يخصص وقته في الأقسام العليا عندما ينمي هذا الطالب المعرفة ، بينما يخصص وقته للطالب في السنة الأولى عندما يكون هذا الطالب باحثاً عن الحكمة .

إن مهمة الإدارة التربوية هي توفير الفرص المناسبة للتعليم التي تنسجم مع أوجه حياة مهنة المدرس فتسهّل وتشجع الاشتراك المرن والمنظم في تعليم البرنامج الأول والثاني والثالث .

ولحسن الحظ فإن وجه الحياة الجامعية ، حين تكون الجهود القانونية والشخصية تعمل بنشاط ضد الاشتراك في البرنامج الأول ، هو ذاته حين يكون الأستاذ غير مقتدر كلياً لتدريس البرنامج الأول . وثمة ندم في غير محله من أن صغار أعضاء هيئة التدريس ، أي مساعدي الأساتذة ، يعانون ضغطاً شديداً في البحث والنشر . فشعار « إما أن تنشر أو تهلك » ليس كلياً حديث خرافة ، ولكننا كثيراً ما نغفل عن الواقع في كونه لا يعبر عن مجرد مطلب خارجي يخص المؤسسة . فالضغوط الحاسمة داخلية . والمرشح للحياة الجامعية هو مفكر محترف قبل انتمائه للحرم الجامعي وهو ميال للمعرفة ، مفتون بالمثل العليا ، ومتشوق لحل المشاكل ، ويريد أن يساهم مساهمة بارزة في حقله المختار . هو شخص متحمس لأداء واجباته أكثر مما ينبغي . نشيط وطموح ، وقد تمر حقبة من الزمن قبل أن يجتاز المرحلة «التقنية » الأولى العظيمة . وهو يصلح للدراسات العليا وتدريس القسم العالي فيأثناء المرحلة الاولى . ويحتمل أن يكون متخصصاً أكثر مما قد يكون فيما بعد ، وربما كان من الواجب تشجيعه على المضي قدماً حتى النهاية قبل أن ينحرف بالمطالب التعليمية التي تحتاج إلى اطار ذهني مختلف .

والطاقة التعليمية الادنى تنزع لأن تكون احترافاً إلى أقصى حد ، وميزتها تكمن في بعدها عن تدريس البرنامج الاول ، وتكون مفعمة بالنشاط والحماس ، ولكنها من المحتمل أيضاً أن تكون محدودة المادة ، وأنانية ، وتبشيرية .

ولهذا يجب ألا نضيع وقتاً كبيراً وطاقة في الصراع أو النواح على الصعوبات لتحرير هيئة التدريس الادنى من تعليم البرنامج الأول . يجب أن ننظر إلى منزلة مدة التدريس بالنسبة إلى ما هو ملائم ومتيسر . كما يجب اعتبار الاستعداد المجازفة في تعليم البرنامج الاول على أنه من بوادر نهاية سن المراهقة الجامعية .

ومن ناحية ثانية يجب الاعتراف بأن أعضاء كثيرين من هيئة التدريس غير صالحين مطلقاً لتدريس البرنامج الاول لأنهم مجرد علماء واختصاصيين وتقنيين بدون معطيات فلسفية أو تأملية ، وإن لهم مركزاً مشرفاً في الجامعة ، وقد يكونون منتجين إلى حد بعيد بأسلوبهم الشائع في فرعهم الدراسي ، ويلعبون دوراً كبيراً في تدريب طلبة الدراسات العليا . ولكن لهم عقولاً تتبع خطاً واحداً إذا ما خرجوا عن هذا الخط فإنهم يتوقفون تماماً . وسواء أكان الواحد منهم لا يزال أسداً صغيراً هائجاً أم كان يتقاعس ليعكف على البحث في موضوع ما ، فلن يكون راغباً في أن يدرّس طلبة السنة الاولى القليلي الخبرة والمتبلدي الحس بالمتعة الدراسية . وهو يؤمن بالثقافة وبفرعه (كما يعرفه أو كما عرفه) ويحتقر الهاوي ولا يمكن أن يخرج عن ميدانه الخاص . إنه نافع حيث هو ، والأحسن أن يترك بلا إزعاج ، إذ أنه لا يفهم البرنامج الاول ، وبحكم الغريزة يعارضه . والجامعة مليئة بأفراد من هذا النوع لا يناسبون قطعاً ولن يكونوا «جاهزين» للبرنامج الاول.

وثانياً : لانتهاز فرصة استعداد هيئة التدريس ، إذا ما وجد هذا الاستعداد ، يجب علينا أن نجهز نظاماً للبرنامج الاول يمكن للراغبين من أعضاء هيئة التدريس أن يرتبطوا به بسهولة .

والحل الوحيد المحتمل على ما أعتقد ، وبطريقة أو بأخرى ، هو تعيين هيئة أساتذة دائمة للبرنامج الاول . وإلغاء هيئـــة تدريس منفصلة للقسم الادنى أو للبرنامج الاول،وبصرف النظر عن اعتراضات أخرى، قد يهزم الغاية من تشجيع هيئة التدريس الدائمة للتحرك ضمن الاطار الكلي للأوضاع التعليميــة . أما أن لا تكون هناك على الاطلاق هيئة دائمة تزودنا بالخبرة والاستمرار والاستقرار فمعناه توفر القليل من البرامج الاولية، هذا إذا وجدت هذه البرامج .

وقد وصلنا إلى هذا الاستنتاج بعد تردد شديد . ولكن الإيمان بإنشاء برنامج عفوي متواصل هو الآن في طيات الماضي ، وحاجز المادة الدراسية عسير أكثر مما ينبغي .

وعلى هيئة الأساتذة الدائمة تقع مسؤولية تطوير أنظمة البرنامج وتعديلها في تجنيد هيئة تدريس للالتحاق بالبرنامج لمدة سنة أو سنتين ، وفي توفير القيادة للهيئة التعليمية . وإذا ما أخذنا بعين الاعتبـــار برنامجاً طبيعياً يشمل ستة أشخاص من هيئة التدريس ومائة وخمسين من الطلبة ، فيجب علينا التخطيط لهيئة أساتذة من اثنين أو ثلاثة لكل مجموعة من هيئة التدريس مكونة من ستة أشخاص . إثنان هو في الحقيقة الحد الأدنى .

ويجب القول أن هذا التقرير عن صعوبات تجنيد الأساتذة يعكس الوضع والانحياز الاستثنائي في الجامعة التي تهيمن على الدراسات العليا والقسم العالي . وفي متناول الكلية النظامية ذات الأربع سنوات حلول أسهل ، ويمكن للكلية ذات المستوى الأدنى أو الكلية المشتركة أن تنتقل بسهولة إلى المبدأ الأساسي في البرنامج لو أمكنها تحرير نفسها من استبدادية متطلبات النقل من معهد إلى آخر .

وأعتقد أن من الواضح أن مشكلة تثبيت البرنامج الأول غير جوهرية لجدارته التربوية . وإذا كان البرنامج موازياً أو أحسن بقليل من نموذج التعليم الحــالي في القسم الأدنى فإنه لا يستحق الاهتمام . لكنه ليس فقط أحسن بقليل وإنما أحسن إلى أبعد الحدود .

ومرد الصعوبة كلياً إلى العادات الراسخة في التعليم من جانب هيئة الأساتذة المعاصرة وإلى نظام المؤسسة الذى يعكس ويعزز تلك العادات . وهذه العادات ـ كعادات تعليمية ـ هي مروعة وتحتاج إلى إصلاح ،والحالة أشبه بطبيب أصابه مرض وعليه أن يداوي نفسه بنفسه ولا يمكن لغيره أن يعالجه . والاستعاضة التدريجية عن مادة الدراسة المستقلة بالبرنامج المشترك هي على الأرجح جهاز المعالجة الوحيد على مسرح الحوادث .

ولكن كل هذا يبدو غير ضروري وضاراً ومضللاً فحياة هيئة التدريس في البرنامج مثيرة ومرضية ومنعشة ،ومع ذلك ماذا يفعل الأستاذ؟ انه التزام كامل، وهكذا فهو يضع الأشياء الأخرى جانباً لمدة سنة أو سنتين . يقرأ ويدرس مع أساتذة آخرين ومع الطلبة سلسلة مترابطة متنوعة من الكتب الشهيرة الجديرة بالقراءة والتي تعالج القضايا الإنسانية الكبيرة . ويشترك في ندوات دراسية لهيئة الأساتذة مفعمة بالحياة . ويناقش ما يقرأه مع الطلبة . ويقرأ ويتباحث مع الطلبة في بحوثهم ، ويلقي أحيانا محاضرات غير رسمية . فهو إذن عضو عامل في جماعة أصيلة عاملة ، متصلة ومرتبطة بالناس وبالمثل العليا . انه لايزال مدرساً ولكن له نظرة أخرى بالنسبة لحقيقة فن التعليم . والحياة في البرنامج هي بلا جدال اختبار فذّ وعظيم .

حسن يوسف الموسى

٢

الطالب

يبدو ان الطلبة يشكلون بوجه الإجمال مشهداً مزعجاً . فاللحى ، والتنانير القصيرة ، والجرعـــات الغامضة ، والآلات الموسيقية البسيطة ، تثير ذكريات سالفة عن الحوريات والمخلوقات الخرافية التي نصفها الأعلى بشر والأسفل ماعز وقد انبثقوا في كابوسنا (البيوريتاني) المتزهد من حافة الاحراج واحتشدوا بوقاحة وبلامبالاة في الطرقات والمتنزهات العامـــة وحرم الجامعة مبهورين ومسعورين ويبعثرون الركام . ظهروا في الكابوس الآخر كالممثلين الحزانى في لير – جونارياز ، ادموندز ، ريجانز – وحوش جاحدة للجميل توجه القوة الطائشة الهدامة ضد المربي السائر نحو الشيخوخة .

والكلية ، عندما لا تلام كمسؤولة عن هذا ، يتوقع منها على الأقل معالجته . والخطر الذي يتهدد الكلية وهي تدخل الأزمة وتستقطب الاهتمام العام، هو ان مجهوداتها الداخلية لتفهم نفسها وتحسّنها ، يعوقها التوكيد الساحق على الفوضى المرئية . والفوضى بلا ريب هي مشكلة خطيرة ، ولكنها قد تكون دليلاً على مشاكل وثورات أعمق ، ويجب علينا أن نسعى إلى أكثر من إخمادها قبل أن تستفحل .

والكلية هي النقطة التي تلتقي عندها ثلاثة أطراف لها مطالب بعضهـا من بعض. وهذه الأطراف في الواقـع يعتمد بعضها على البعض الآخر اعتماداً كبيراً ، والكلية من حيث المبدأ ، هي نقطة دمج تعاوني . ولئن باتت تشبه ميدان حرب

فلأن كل طرف يحضر حامـــلا مجموعتين من الرايات الأولى أصلية والأخرى كاريكاتورية حاذقة إذا ما رفعت تظهر أصلية إلى حد مقبول ولكنها تولد الفوضى .

أولاً ، ان المجتمع هو طرف في الكلية . ومواجهة مطالب المجتمع الشرعية ليست خداعـــاً أو تضليلاً . فالمجتمع يطالب من الكلية تحضير أجيال متعاقبة تواصل السير وتطور الحياة الثقافية ، وتوفر الاستمرار والتغيير ، الإعجاب والانتقاد ، النقل والخلق . هذه هي الراية الأصلية ، ومن لا يمكنه أن يُهلـل لها ؟ ولكن الكاريكاتور مختلف فهو يقول : « اقبـل » ، « طابق » .

والطرف الثاني هو هيئة الاساتذة، حارسة الكلية . مهمتها معقدة وفسادها بارع . ولن أتوانى هنا بل سأعرض القضية ببساطة . تقول رايتها الأصلية : « تعهد الحكمة » والكاريكاتور المغري يقول : « لاحق المعرفة » (أو ربما « كن معقولاً »و « كن متسائلاً » .) والفرق في التوكيد يحول الكلية أخيراً من مدرسين أذكياء إلى مجرد مجموعة من العلماء الباحثين. وأخيراً هناك الطالب، وهو طرف في الكلية . انه هناك ، ووجوده ذو أهمية ولو انـــه وجود عابر . انه هنالك لأننا نعتني به ولأنه بحاجة إلى معاملة خاصة ولأن الحياة التي قد يحياها ليست له وحده تماماً .

وحينما يكون العالم بخير ، فالطالب ، الذي هو طالب على كل حال ، يعتبر الكلية كالمدرسة ويحترم دورها كمكان للهداية والإرشاد . وحينما يكون الوضع مضطرباً فانه قد يعتبرها كمجرد بيته ومسرح أحداثه ومدينته وبرفض للارشاد سابق لأوانه يرفع الراية المزيفة التي تنادي بتقرير المصير والاستقـــلال الذاتي والديموقراطية ودور المدافع عن أبناء جيله، أو يندفع مهاجماً العالم الفاسد البالي ومطالباً باصلاحه ، وتنتشر في اصقاع الدنيا أخبار الأزمة التي يواجهها هـــذا الشاب الذي تنقصه الخبرة — وهي أزمة تتسبب في انقسام بالرأي بين أولئك

الذين يعتقدون بانهم ما زالوا على درب الحرية واولئك الذين يعتقدون أنهم وصلوا .

وليس ضرورياً أن نتصور ما قد تصل اليه الحالة لو أن كل شيء سار سيراً مغلوطاً وانتظمت الجماهير تحت الرايات المزيفة. فلقد حصل هذا من قبل وبات الاضطراب مألوفاً جـــداً حتى أصبح الآن يبعث على الملل . فالمجتمع الغاضب يعرب عن غضبه ويرفع صوته عالياً مطالباً بالنظام والانضباط، وهيئة التدريس مشغولة بالقيام بالابحاث . والطلاب يضربون صدورهم وينادون بالويل والثبور وعظائم الأمور . هـــذا هو وضع الكلية الامريكية في الستينات من القرن العشرين .

وتكاد المناقشة التربوية تكون مستحيلة في هذه الحالة ، ذلك لأن مستوى الصوت يكون عالياً ولأننا سرعان ما نتصايح. وكيف يمكننا أن نتناقش ونحافظ على العلاقات الدقيقة بـــين المجتمع والكلية في جو مشحون بالخوف والشك من جهة والتبعية الجريئة الداعية إلى التحدي من جهة اخرى ؟ وكيف يمكن لهيئة التدريس أن توضح مسؤولياتها للمجتمع ولطلابها حينما تكون منتشية بمواصلة السعي وراء المعرفة كهدف بحـــد ذاتها فترى في مطالب طلابهـــا شيئاً ثانوياً ومزعجـــاً . وكيف يمكننا أن نتوقع من الطلبة، في هـــذا الجو الذي يسوده التنافس لإظهار مكانتهم وحقهم والاعراب عن آرائهم، أن يولوا إهتمامهم بأمور وقضايا غير أمورهم وقضاياهم ، وأن يغفلوا عن رؤية أنفسهم كمجموعة مصلحتهم مهملة وآمالهم تعتمد على الاصرار على حقوقهم ؟ فعـــلام التعريف ؟ وإلام الإرشاد ؟

وتحل المفاوضة محل البحث الهادىء . ويقولون لنا ان حرم الجامعة في المستقبل لن يعاود اكتشاف المجتمع إلا بقبول المجتمع لوجهة نظر تفرضهـــا

مجموعة الطلاب ، وباعترافه ، باسم الحرية والديموقراطية ، بالأكثرية التي كانت صامتة ومضطهدة لتدخل الأروقة وتجلس في مقاعـد مجلس الأمناء . ولكن وجهة نظر الكلية كديموقراطية سياسية هو هراء . وقد يكون في هذا الوقت هراء لا يقهر، ولكنه هراء على كل حال . والكلية ليست في الحقيقة «غير ديموقراطية» أيضاً . إلا أن المفهوم غير قابل للتطبيق وكل من يعرف مــا هي الكلية يدرك الموضوع . «والديموقراطية» المطبقة في الكلية تحمل نفس معنى «الديموقراطية» المطبقة على قوس قزح أو لعبة البيسبول .

وتأثير سيطرة هذا الهراء هو أن التربية في الكليـة اليوم ، هي تحت ضغط مطالب الطالب المضلـّل . وهي مطالب ، حق الموجهــة منها تربوياً ، مشبعه بضغوط جماعة من الطلاب الموجـّهين بالايديولوجية الديمقراطية الظاهرية ، كأنما تضع سلسلة أخرى من الخواجز في طريق الاصلاح التربوي الحقيقي .

هذه المطالب ستمنح إلى حد بعيد . والادارات التي اعتادت التعامل مــع الضغوط مستعدة ، أو أنها ستكون قريباً مستعدة ، لإضافـه مجموعة ضاغطة أخرى . وللادارات اهتمام بالغ بالطلبة ، وهي تعرف أكثر من هيئات التدريس ، ان للطلبة شكاوى منطقية حول التعليم وقــد علمها الاختبار الطويل أن هيئة التدريس المنظمة قوية إلى درجة لا يمكن تحريكها تربوياً بواسطة الجهد الإداري . واشتراك رابطة الطلاب في طاولة المناقشات سيعمل على توازن كفتي المناقشات على الأقل ، ويوجد تغييراً في جمود هيئة التدريس أكثر مما توجــده مقدرة الادارة .

ومن ناحية أخرى فان عضو هيئة التدريس مستعد تماماً لتقديم تنازلات لا تفرض عليه تغيير طريقته في الحياة ولا تقيد سلطانه على مادتــه أو صفه الدراسي . وثمة سلسلة كاملة من المطالب الطالبية المعاصرة التي لها هذه الفضيلة-- مزيد من الاشراف الطلابي على شؤونهم ، ومزيــد من التحرر من المتطلبات

الأساسية والرسمية ، واعتماد المواد الدراسية التي يختارها الطلاب ، أما مساندة هذه المطالب فلها تأثيرها . « ومــع ذلك فالأمر لا يخرج عن العــدالة ، فها أنــذا أعمل ما أريد ، فلماذا لا يعمل الطالب ما يريد ؟ من أنا حتى أفرض قيمي عليه ؟ لقد راقب التلفزيون طيلة حياته وقد بلغ الآن سن الرشد . ان ما يعمله في وقته الخاص فهو من شأنه . ولماذا مطالبته بأن يدرس ما لا يميل إليه ؟ من يحب طلاباً أسرى في مادة مطلوبة ؟ لمــاذا لا ندعه يختار مواد دراسية اذا وجد عضواً في هيئة التدريس لا يمانع باعطائها ؟ لمــاذا لا نعطيه فرصة للذهاب إلى ميسيسبي ؟ فقد يتعلم شيئاً . ولو منحناه كل هذا فقد تهدأ الأمور . وإذا ما صوتت بالموافقة فقد أكون مصلحاً تربوياً متسامحاً». ونادراً ما تطلب الاصلاح في تاريخ التربية والتعليم مثل هذا القدر القليل من مثل هــذا العدد الكبير .

فالجدل لا يقاوم تقريباً وأخشى أن يكون من الحتم أن يحصل الطالب على ما يريد أو يظن أنه يريد ، وبدلاً من معالجة الداء فان الجدل سيجعله يستفحل .

انني أحجم عن اضاعة الوقت في مقارعة الحجة لمتابعة التوسع في مبــدأ سياسة عدم التدخل في الكلية . والمبدأ نفسه غير ملائم أبداً للتربية ، والتوسع فيه إنمـا هو مجرد تمرين كئيب وبلا جدوى. وإذا ألبسناه ثوب بلاغــة الحرية والديموقراطية والمجتمع فانما ذلك تعمق في التقليد الساخر يبلغ حد التجديف.

ما زالت الكلية مــكاناً للتعليم . وتأكيد هذا ليس معناه أن ننكر حــالة البلوغ عند الطالب بل بالأحرى لنؤكد عدم علاقة هذا بذاك . فالطلبة يأتون إلينا وهم في مراحل متباينة من النمو الجسماني والعاطفي والفكري . ويكونون في بعض الحالات ناضجين تماماً مع أن الثقافة الامريكية لا تعبأ كثيراً بالنضوج المبكر ولا تشجعه وإنما ترتاب بأمره . فمن الناحية التربوية قلمــا يصح الزعم

الدال على البلوغ ، ولكن بما أن للمراهقين حساسية شديدة بالنسبة إلى هذا الزعم فان من غير اللباقة انكاره . ومواجهة حقائق الزمن برباطة جأش صعبة حتى على البالغين الذين قضوا وقتاً أطول ليعتادوا هذه الحقائق .

ربما تكون النقطة الوحيدة المهمة المتعلقة بالنضوج هي حثه على الثقافة . فنحن نستغل «الشغف» مع القاصرين والأطفال ، أما مع البالغين فان « الغاية » هي التي تصبح مسيطرة ، ويقل استعمال عبارة «ولكني لست شغوفاً . . .» بسبب النقص في الاهتمام بالتربية . وقد تعلّم البالغ أن الشغف ينمي النشاط المثمر ويغذيه رغم أنه ليس من الضروري أن يبدأ به أو أن يوجهه . إن ترديد عبارة « لست شغوفاً » بطريقة حزينة ، هو مرثية العقل القاصر ، أما طريقة اختيار الدروس فتلذ ولا تفيد ،وأما ايجاد حل للنهم الثقافي فهو كإيجاد الحلوى الأطفال . ومعاملة الطلاب كبالغين لا يستدعي الاهتمام كثيراً بوجهات نظرهم حول ما هم شغوفون به .

وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار حكمة تحميل الطالب ، بالغاً كان أم لا ، عبء اختيار مواد دراسته من قائمة المواد الدراسية لكان الجواب واضحاً ، إذ ليس الافتقار إلى الادراك هو الذي يعطي الجواب الحاسم وانما هو الافتقار إلى التجربة والمعرفة . ولا يحق للكلية أن تتجنب مسؤوليتها في التخطيط التربوي باعتماد المخادعة في معاملة الطالب كراشد يجب أن يخطط ثقافته بنفسه .

أما بخصوص المواد الدراسية التي يختارها الطالب فهي ليست سوى مواد ، ربما تكون سليمة كمواد ، أو أدنى درجة من المواد التي تختارها هيئة التدريس ، وهذا لا يضر كثيراً ولا ينفع كثيراً إلا أنه تغيير تافه يتيح استهلاك بعض النشاط الفتي في التزام الطالب بثقافة غير مكتملة . إنها تقوي نظام المادة الدراسية فقط ولكنها لا تدخل تحسينات على التعليم ، كما انها لا تستحق المديح أو الذم .

يكفي هذا القدر من المعالجة النظرية للعمل الأحمق السائر في ركاب الرايات المزيفة .

المشكلة الأساسية هي مشكلة الحرية ، والتربية التحررية هدفها العقل الحر . والمقصود من كل مظهر من مظاهر البرنامج التجريبي وكل أسلوب من أساليبه هو خدمة ذلك الهدف ولو كان في مقدورنا إكراه الرجال على أن يكونوا أحراراً لفعلنا . ولكن والحالة هذه ، فليس في مقدورنا سوى مساعدتهم . وحينما نفهم معنى حرية العقل ، تتلاشى الميزة الظاهرية التناقض في هذا القول . فالعقول لا تتحرر بتركها وشأنها ، وكذلك الطلاب .

يقولون لنا أن هناك مفهومين للحرية : واحد حسن والآخر سيىء ، واحد سهل والآخر معقد ، واحد مأمون والآخر خطر . والحرية المستحبة هي بالطبع غياب القسر والاكراه الخارجي . فالسلاسل والحواجز تحد من حريتنا ، القوانين والتهديدات والعقوبات تقيدنا أيضاً . فهي تحد من حريتنا بأن تحول بيننا وبين عمل ما نريد . وكلما قلت الحواجز زادت الحرية . هذا هو الوجه البسيط المأمون . حتى لو افترضنا وضوح ذلك فانه يعرض لنا عدة عيوب صغيرة . أولاً ، إن نزع الحواجز الخارجية لا يمس التفاوت بين الضعيف والقوي. وما قيمة غياب التقييد الخارجي مع غياب السلطة الواقعية أو المقدرة ؟ وثانياً ، افرض أن واحداً يعمل ، بغياب قيد الحرية الخارجي ، بطريقة قد تكون مؤذية له . في تلك الحالة تصبح الحرية رديئة لنا .

وقد يرغب المدافعون عن هذا المفهوم للحرية أن يلتقوا بالنقطه الأولى باعتناقهم « المساواة » كحسنة اضافية أو ربما « تكافؤ الفرص » . أما بخصوص النقطة الثانية فلا يمكنك الحصول على كل شيء . فالحرية جيدة ولكنها تتضمن احتمال عمل شيء مغلوط . فالعذاب من تعلّم الحذر أفضل من

تقييد الحرية وإلا فليكن القيد بسيطاً .

ومن هذه الناحية فالحرية لا تكون « جيـدة » للضعيف والأحمق . فهو لا يستطيع العمل كثيراً وإذا عمل فقد يخطيء . إنها « جيدة » للقوي والحكيم ، (للقادر) .

لذلك يجب ألا نفاجأ بظهور مفهوم ثان للحرية - مفهوم ينشد تعريف الحرية ليحفظ لها ميزتها بأنها (شيء جيد) كامل. وقد تستحوذ بإحكام على هذه الخاصيات التامة التي تجعل غياب القيد شيئاً مستحباً - القوة والحكمة - وتعرّف الرجل الحر كواحد له السلطة على أن يعمل ما هو جيد في الواقع . هذه في الحقيقة هي فكرة الحرية (الواقعية) أو الخطرة .

فهي خطرة لأنه إذا شجعت الحكومة الحرية فقد لا تكون تلك الحكومة هي الأحسن لأنها تعمل الأقــل . يجب أن تعمل شيئاً لتنمّي نفوذ مواطنيها وحكمتهم . يجب أن تعمل على تهذيب العقول . ويجب في هذه الحالة المتطرفة التي لا يمكن تصورها أن تخلق نظاماً للمدارس الرسمية وتصونه . وهذا ترخيص بتدخل المرء في ما لا يعنيه .

وفضلا عن ذلك فان (الحرية) التي كانت تبدو سهلة في وقت من الأوقات - سياسة عدم التدخل وترك الأمور تجري في أعنتها - تصبح الآن مأثرة صعبة . وإنها ليست من نوع الأمور التي يمكن لاحدهم الآن أن يستصدر بهـا قانوناً من الهيئة التشريعية العليا للدولة . واطلاق القاصرين من قيود النظام لا يجعلهم أحراراً . فلا يترك المرء حراً ليسبح إلا اذا كان يجيد السباحة .

في الواقع ان هـذه الحرية وبهـذا المعنى الواقعي هي التي تكون ذات صلة وثيقة بالتربية ، لا لأن المربين متطفلون محترفون لا يمكنهم ترك الناس وشأنهم ويفضلون ذلك النظام «الواقعي» أو «الصالح» أو «المتسلّط» على بديله الأقل

تطفلاً . بل لأن العقل ليس ذاك الشيء أو الكيان أو العملية التي ينطبق عليها المفهوم الطبيعي للقيود (أو الحواجز) . العقل ليس شيئاً يمكن حجزه أو دفعه إلا بالمعنى المجازي . ويمكن للمجـــاز أن يخدعنا بسهولة . ويمكننا أن نفكر بجسم يتحرك بحرية حينما لا يُعترض سبيله ، وبالعرف المادي يمكننا ان نصف رجلاً بأنه حر حينما لا يُعترض سبيله إذ يمكنه أن يفعل ما يريد أو يتوجه حيثما يريد . وقد نجرب أحياناً ان نطبق هذا المفهوم على العقل فنقول « الحرية في أن نؤمن » ولكن هذه العبارة لا تقبل التأويل . فهل يمكن أن نؤمن على نحو مـــا نشاء ؟ نعم إذا كنا مجانين . فالعقل السليم ، والعقل الفعـــال ، العقل المتحرر ليس عقلاً يؤمن بما يشاء .

وهكذا إذا ما فكرنا بالعقل أو بالشخص فقد نقع بسهولة في فوضى الفئات ونسيء استعمال لغة الأشياء . أما بخصوص « الحرية » فالخطيئة مألوفة . ولكي يكون العقل حراً عليه أن يكون قادراً وأن تكون له السلطة على عمل ما يجب عمله . وهذه هي الحرية المتعلقة بالتربيـــة . التورط عنيف بالنسبة للطالب الذي يبحث عن الحرية فالتعقيدات التي تواجهه قوية . ويجب عليه أن يخضع نفسه إلى التحقيق الالزامي للسلطة الأصيلة . يجب ان يجسد في نفسه سلطان الحضارة التي هو مخلوق من مخلوقاتها .

وخطأ أبليس في الفردوس المفقود هو عدم قدرته على التمتع بالقول «أحسن لي أن أحكم في الجحيم من أن أخدم في السماوات » . وهذه ليست صيحة من يحب الحرية . ولكنها صيحة من يريد الوصول إلى الحكم مهما كلفـــه الأمر ، والذي لا يفهم معنى « الخدمة في السماوات » . هو مشوش الذهن بشأن الحرية والسلطان والصلاح ، والجحيم الذي خلقه هو محاكاة ساخرة مظلمة للنظام الذي رفضه . وهو مفتون فقط بما صنعت يداه ولا يمكنه تقبل الصالح حينما يأتيه هدية لأنه فظ فيما يتعلق بالهدايا ، رفضيلته المفقودة هي الرغبة في التعلم .

ان الرغبة في التعلّم والخنوع والإذعان — تبدو لنا ضعفاً في الوقت الحاضر ان لم تكن رذائل ، أو مواقف ممهدة للتواضع أو قريبة من الاحترام أو أنها أدوات تقليدية للاستغلال والكبت ، ولكنها في بعض الظروف تكون فضائل حقيقية ولكن سوء سمعتها حالياً جزء من مشكلتنا .

أود أن أقول على الفور بأني اعتبر الرغبة في التعلم عنصراً ضرورياً في شخصية الطالب السليم . والرغبة في التعلم وسهولة الانقياد ليست مسألة طاعة وامتثال فقط ، ولو ان الطاعة الموجهة بالعقل ضرورية أيضاً ، وانما هي مجموعة مركبة من المواقف التي تتخذ إزاء العالم والمحيط المباشر الذي هو شرط من شروط التطور نحو الحرية . وقد عبرت عنها الشرائع الدينية حين وعدت الطائع بميراث الأرض والعنيد بقهر الذات .

ان الخوف والقلق يقضيان على الرغبة في التعلم التي هي نوع من الاسترخاء الروحاني والانطلاق الذي يولده الإيمان والأمل وأمانة الحب والثقة بالنفس — من الشعور بأن شيئاً جيداً يجري ويريد المرء ، أو بالاحرى يستطيع ، الاشتراك فيه ، فالاشتراك في ما هو جار أو الاسترشاد به أو التعرف عليه ، لا يكون بالاقتحام والتحطيم ، فكل من لاحظ مدرباً يعلم التزلج على الثلج أو لعب التنس أو السباحة لسمع هذه الكلمات جيداً « استرخ ، استرخ ، لا تقاومها وانما استخدمها . جربها على هذا النحو وسترى النتيجة . لا تخف ، لا تقلق ، لا تتوتر . » وما يتعلمه الطالب ، هذا إذا تعلم شيئاً بالمرة ، هو أن العالم يقوم بمعظم العمل وان مهمته هي أن يتعلم كيف يتعاون مع العالم وان يكيف نفسه نحو مطالبه لو أراد العالم ان يؤيد غاياته . وهـذه التقوى الجسدية هي بذرة التقوى الأكثر تعقيداً أو نموذجها للعقل أو الروح . ولعل (سهولة الانقياد) للتعلم هي تعبير غير متميز أو عامي يشار به إلى (التقوى) .

فالقضية اذن ليست مجرد خوف ، بل هي مجموعة من المواقف الواقعية ،

وتأكيد لما هو جيد واستمتاع به وقبول للهدية واعتراف بالجميل وبالحسنات التي لم نخلقها ولكنها بانتظارنا ، كما أنها تقدير لاستمرارية المنجزات البشرية والاشتراك فيها ، واحترام للحرفة وأسيادها ، وإيمان وثقة بالتدرب على الحرفة . هذه هي أوجه الرغبة في التعلم .

وبدون الرغبة في التعلم ، نتعلم بصعوبة بالغة ، هذا إذا تعلمنا شيئاً بالمرة ، وإذا لم نترك العالم يعلمنا فإنه يعلمنا درساً قاسياً . وهكذا ففي المسرحية المحزنة يتعلم من كان صعب المراس لا يريد أن يتعلم - مثل كريون أوديب ولير - يتعلم فقط بالتألم المرير . وقد اقترح سقراط طريقة أفضل .

إن صعوبة المراس في الطالب هي مشكلة خطيرة ، ولكنها مرض وليست جريمة ، ولا يمكن معالجتها بمحاضرة . وإذا ما أردنا أن نعتب على أحد، فعلينا على الأقل ألا نعتب على الضحايا بل ننظر إلى المؤسسات الاجتماعية وأمنائها الذين غذوا الشعور بالخيبة ، والرفض ، والارتياب ، والذين يدفعون إلى الاغتراب في السخف عوضاً عن الانتساب إلى عضوية المجتمع . والمشكلة المباشرة هي عما إذا كانت الكلية قادرة على مغالبة صعوبة المراس وحتى معالجتها أو عما إذا كان نظامها وعملها سيجعلان صعوبة المراس أسوأ حالاً. والجواب الموجز على ما أعتقد هو أن نظام القسم الأدنى المعروف في الكلية يجعلها أسوأ، ولكن نموذج البرنامج التجريبي يساعد ، ولو أنه لا يمكنه التغلب على مشاكل كل فرد .

إن الطالب الذي يدخل البرنامج يفعل ذلك بمحض إرادته ، فقراره دخول البرنامج هو خطوة في الظلام ، إذ ليست لديه خبرة لا في البرنامج ولا في أي بديل له . وإنما قراره المتعلق بثقافته ، وإذا ما بقي في البرنامج فهو القرار الإداري الأخير المتعلق بالتربية الذي يُطلب منه أن يتخذه لسنوات عديدة . وإذا ما أدرك هذا أو لم يدركه فقد ألزم نفسه بمجموعة من الملابسات المرضية بداعي الايمان .

يجد الطالب نفسه في برنامج دفاق بالعطاء ، ومنهاجه الدراسي مقرر ومطلوب بكامله دون أن يؤخذ رأيه . وحينما يكون فضولياً قلقاً على نظامه العام ، فإنه يُعطى جواباً عاماً وصادقاً ويقال له ، بصدق أيضاً ، أنه لا يمكنه فهم الجواب حقاً حتى يتسنى له الانتهاء من البرنامج. ونحن ننصحه بأن يلتمس الراحة ، أن يأخذ الأمور على علاتها ، أن ينعم بالحاضر لأنه سيدرك المعنى في الوقت المناسب .

إن نظام العمل ولو أنه يترك مجالاً كبيراً للطالب ، هو ثابت ومقرر أيضاً ويمنح الطالب جدول أعمال معقولاً ، ولكنه ثابت فيما يتعلق بالكتابة والتشاور والمناقشة والمحاضرات . وهو بالنسبة للطالب كناية عن نموذج حديث وعليه أن يتكيف معه . قد يأخذ هذا منه بعض الوقت ، ولكننا لن نتخلى عن الطالب .

والاستجابات المبكرة كانت في الواقع متنوعة ، إلا أننا أصبحنا الآن مطلعين على بعض الأعراض المهمة ، ويمكننا المجازفة بالتعميم . ويظهر أن للاستجابة « السليمة » عنصرين : أولاً ، إن الطالب يُثار بما نقرأ ، ويستمتع به ، وثانياً : تتثبط همته لعدم مقدرته على العمل بالقدر الذي يعتقد أنه متوجب عليه عمله ، ولإدراكه بأن عمله ولا سيما كتابته ليسا على ما يرام. غير أن هاتين الاستجابتين تعتبران إشارة مشجعة لأنهما توحيان بأنه يتقبل المهمة ولا يحاربها ، وبأنه منفتح ومدرك وحق موضوعي. ونحن نشجع الاستمتاع ، ونسعى إلى تشجيعه على تأديته عمله ، وننعكف على العمل البنّاء .

ومن جهة ثانية ، إن أول علامة قلق هي الافتقار الى الاستمتاع. والمسألة ليست قضية ذوق. فإذا كنا جميعنا نقرأ ونتكلم عن هوميروس مثلاً دون أن نستمتع به ، فإن شيئاً ما يكون خطأ ، وقد يعني هذا ـ وكثيراً ما يعني ذلك ـ ان الطالب لا يقرأ او لا يسعى الى القراءة. ولم لا ؟ وعند هذه النقطة يراودنا شعور بطريقة أو بأخرى ، بالاندفاع نحو الاستقلال الذاتي ، نحو وجود أو بزوغ

مخططات خاصة ، وحق استراتيجية للدفاع عن النفس . لماذا نقرأ هذا بدلاً من سواه ؟ ولماذا هذا الواجب الكتابي ، لماذا هذا الإبطاء أو هذا الإسراع ؟ وهل يمكنني أن أعمل شيئاً آخر عوضاً عنه ؟ انه إبداء استياء عام بالمعطيات. ويجب التوكيد بأن هذه الحالة النفسية هي على الأرجح حالة ترافق عدم القيام بالعمل أو على الأقل عدم القيام به جيداً ، ثم ان الطالب قد يكون له رأي أسمى بعمله الكتابي دون أي مبرر . أي أنه ليس سعيداً بالبرنامج ولا مشغولاً ، أو مستمتعاً به ، ويظهر أنه مقتنع تماماً بالعمل الذي يعمله والذي يدافع عنه. وهو مثل الطالب الذي لسبب ما يسجل اسمه في درس لتعلّم لعب التنس ، ولا يظهر أي استمتاع في اللعبة ، ولا يتمرن كثيراً ، ويعتقد أن المدرب يخطيء دائماً ولا يتقبل انتقادات المدرب أو حكمه على ضرباته للكرة .

هذه هي مشكلة صعوبة المراس، وليس من السهل معالجتها ، وبقدر المستطاع نحاول مقاومة إغراء القول ببساطة « إذا كنت غير مسرور هنا فلماذا لا تذهب إلى مكان آخر ؟ » . ومهما كانت الظروف فمن المحتمل أن يكون الجواب « وأنا لا أرغب في الذهاب إلى مكان آخر أيضاً ». إن الطالب مكسو بالدروع التي تعوق تحركه ونموه ، ومهمتنا هي تحريره منها إذا تمكنا ، وإذا ما وقف هادئاً مدة كافية ، ولكنه ليس مستعداً دائماً للتخلي عن دروعه لأنها صنع البيت ومريحة ولا تزال صالحة للنزال . ودوافعه للاحتفاظ بها لا تزال نافذة المفعول وهو يرتاب في الدعوة إلى نزعها . والعالم أمامه يظهر فاسداً ومعادياً ، ومجموعة القوانين قوية وفاسدة ، والكلية هي أداتها ولا يمكنه أن يستريح .

إن طاقة الطالب الصعب المراس الواقية والتي تبدو سخيفة هي طاقة هائلة. اننا نحاول خلق بيئة تكون فيها الثقة معقولة ، ونمارس الصبر . ولكن في بعض الظروف لا شيء يفيد، والواقع ان الطالب لا يتورط أبداً، مع أن هذا لا يعني دائماً انفصاله عن البرنامج . وانه كمتمرد قد يتحول إلى مذهب « الفعالية » الصاخبة ويتعلم دروسها القليلة . وقد يلزم ولو الى حين ، الأحياء البوهيمية

المعاصرة حيث يصعب الوصول إليه ، ويتعلم دروس أوهامها ، أو ربما قد يجد سبلاً أقل تعقيداً لضياع نفسه . ونحن نأسف للاختيار السخيف الذي لا نقوى على أن نحول دونه .

البرنامج هو مدرسة أفضل ، ولكن يمكن محاربته أو مقاومته أو رفضه من الذين لا يفهمون أو الذين يفتقرون الى القوة لتنفيذ التعهد بالتسجيل . و«التعهد» يستحق التريث ، لأن هناك مبدأ معنوياً للمشكلة . البرنامج مشروع طوعي اختياري ، وله واجبات متبادلة ، فهناك «واجبات» مترتبة على هيئة التدريس و «واجبات» مترتبة على الطالب ، وهي واجبات تتعدى القانون الجنائي الجامعي . والمطلوب هو جهد مع حسن نية . وقد يوجد إخفاق على ثلاث مستويات : اعتقاد خاطىء أو إخفاق في فهم ما هو المشروع ، سوء نية وإخفاق في الجهد . وما هذا الأخير سوى قضية ضعف . فنحن نتوقعه ونقوم على خدمته . أما الآخران فإنهما يطرحان مشاكل أخلاقية أعمق .

لا أنوي هنا التعقيب على مناقشة فضيلة الطالب الجامعية ، ولو أنها قليلة البحث . إن الموضوع هو الحرية والعقل الحر . وقد جادلت بأنه ليكون الفرد حراً يجب أن يتمكن من أن يعمل ما يجب عمله . وعدم الفهم والحقد والعادات السيئة (أو عدم المقدرة على العمل) ما هو إلا لمحة مختصرة عن الرجل المحروم من الحرية . وإذا ما حرر من الكبت الخارجي فقط ، فإن عدم قدرته عن العمل يؤجل الكارثة إلى حين . والبرنامج في تكوينه يتوخى سهولة الانقياد . وليست القضية قضية فضيلة ولا شكلها النهائي ولكنها قضية تكوين الحرية وهي جنين .

اتجه الآن لتفسير كيف أن عملية الانهماك في البرنامج تساعد نمو الطالب في النفوذ أو الحرية .

الميل

المشكلة الأولى هي تحرير الطالب من عبوديته إلى ما يسمى بالميول . يتوصل

الطالب إلى الاعتقاد بأنه يعرف ما يميل إليه وما يعزف عنه . وقد يعتقد بأنه يعمل جيداً فقط في ما يميل إليـــه ويقتنع بالطبع بأن يلاحق ميوله اكثر . والطالب الذي « لا يعرف ما يميل إليه » يقلق على حاله وتثبط همته نحو عدم المبالاة ويتلهف على أن يكون ميالاً لشيء ما « ليجد نفسه » فيه .

ولعل أسوأ شيء يمكن أن يحدث للطالب في بدء حياته بالكلية ، هو أن حالة الميل عنده يشترط أن تقرر ثقافته أو تربيته . فالطالب يصل إلى الكلية وهو مخلوق تحت رحمة الظروف ، يكافح لتولي أمر رعاية نفسه ـ في هذا الوقت وذاك المكان ، بشأن البيت والمدينة والمدرسة والأصدقاء والألعاب والتجارب والانتصارات والأخطاء . وهل هو ميال إلى المحاماة أو الطب أو العلوم أو الأدب ؟ ولماذا؟ وهل هو ميال إلى أحد الوالدين ، إلى قريب ، إلى بطل قومي ، إلى برنامج تلفزيوني؟ وهل مدح شعره مدرّس ثانوي؟ وهل كان درس الرياضيات سهلاً ؟ وهل وقع بحب دراجته النارية ؟ أو هل له صديق فقير معـــدم ؟ هل تمشقه البنات ؟ هل هو من السمنة بحيث لا يقوى على الجري ؟ وهل عمل للحصول على حصته المالية ؟ وهل كانت والدته عصبية المزاج ؟ ولو كان بإمكاننا لوجب علينا ان نساعده على الخروج من شرك النكبة.

الميل ، بخلاف الصداع، ليس موضوع وعي ثابت مباشر ولا يكشف عنه عمل بسيط من أعمال تفحص المرء لأفكاره . الميول تأتي في طبقات ، تتغير وتنمو ، وقد تأتي متنكرة . ومعرفتنا بأنفسنا عمل صعب ، والنموذج الأعمق لميولنا قد يغيب عن تدقيقنا .

عند أية نقطة وإلى أي حد يجب على الطالب في مفهومه لميوله أن يتحكم في تكوين وتوجيه ثقافته؟ هذا سؤال صعب. ولكنني متأكد بأنه من الخطأ إلى درجة فادحة جعل هذا السؤال يسيطر على السنوات الدنيا في الكلية ويؤثر فيها على نحو خطير . فهو في هذه المرحلة يقيد الطالب ويحد من نشاطه .

ليس البديل في الحقيقة في أن نقذفه بميوله الخاصة والمتعددة بل علينا أن ننشيء برنامجاً (إجبارياً) مطلوباً يتضمن ما يميل إليه . وهـذا ليس بالأمر الصعب أو السخيف كما قد يبدو للوهلة الأولى ، بل هو طريقة أخرى للقول أن المنهاج الدراسي يجب أن يشمل ما هو مهم وأن يكون متعمقاً وصعباً . وكلمة «مهم» في مفهوم القسم الأدنى من الفرع الأدبي في أميركا، تعني اليوم «الأخلاقي» و «الاجتماعي» و «السياسي» وتعني الحرية والسلطة والفرد والمجتمع والضمير والقانون ، والامتثال والعصيان . وهذا ما يجب على الطالب أن يميل إليـه ، وهذا ماسيجد نفسه ميالاً إليه ، ولو أنه قد يكون مفاجأة له. أما كلمة (متعمق) فمعناها ان المنهاج يجب ان يتعدى سطحية المشكلة ومفهومها الحالي المبتذل وينفذ الى بسط شروطه الأساسية . كما ان لفظة «صعب» تعني ان يكون البرنامج قابلاً للفهم والإدراك وأن لا ينضب .

إن قضية (الميل) في برنامج كهذا تستقر تدريجياً أو تستبدل بالإدراك بأن الاستمتاع أبلغ أهميـة وانه من المحتمل ان يوجـد الميل ويثيره بدلاً من أن يكون وليده . وحساسية الطالب نحو عمله تصبح أقل إثارة واكثر إرضاء وتزيد من ثقته على الاستيعاب . ونفسه التي تجتاز مرحلة بين التنبيه والاستجابة ، تجد لها بعض الغـذاء ، كما أن الانهماك في البرنامج ، المعطى والمطلوب ، دون أي تعديل ، يساعد في إزالة حاجز (الميل) من طريق النمو .

العادة والنفوذ والانضباط الذاتي

إن السلوك الفكري لدى الطالب القادم إلى الكلية ، باستثناء بعض الحالات النادرة ، أشبه بسلوك الرجل في موقف الدفاع . وخبرته تكون أولاً استجابة لأزمة المتطلبات المتنوعة المتباينة التي لا صلة تربط بينها ، وقد ارتفع إلى مستوى مسؤولية هذه المتطلبات ، وتلك الأزمات ولولا ذلك لما كان حيث هو، ولكن

الخبرة علمته ، فبات بإمكانه التظاهر بما ليس فيه لمواجهة الاختبارات ، ولكن طريقته في القراءة والكتابة تظهر الواقع . وينبغي أن تخمد الأزمة، والأساليب التي تولدها يجب أن تستبدل بسواها . فالامتحان هو جهاز انضباطي ولكنه ليس الجهاز الأوحد ، كما أنه ليس الجهاز الأفضل على المدى الطويل .

من المؤسف أن النموذج العادي لمادة التدريس في القسم الأدنى هو امتداد لنموذج أزمة المدرسة الثانوية ، ويزيد في وطأتها ، وإذا كيّف الطالب نفسه مع هذا النموذج تكييفاً ناجحاً ، فإن ذلك يعزز فيه الطرق السيئة فقد يتعلم الكثير ولكنه لا يفيد إفادة مهمة في السيطرة على قواه العقلية . وطالب الصف النهائي كثيراً ما يكون طالب الصف الأول المتعب الذي مرّ بهذه السلسلة .

البرنامج التجريبي ينفصل عن النموذج العادي ويهيّىء بيئة مختلفة لوقت طويل – سنتين – تمكن الطالب أن ينال أو يستعيد بعض استقلاله الذاتي الفعّال على أساس الأسلوب المعقول . وإننا نحاول قدر المستطاع أن نتجنب الأزمة والسرعة والضغط . وقد ألغينا جميع الامتحانات والاختبارات ، وأصبحت المواد الدراسية المحددة قليلة العدد ، كما أصبحت العلامات غير معمول بها . وأعد المجال لجهد طويل غير مستعجل .

البرنامج هو مجموعة من المتطلبات الواضحة التي لا مفر منها والمعروضة بشكل ثابت – وهو جدول أعمال منتظم للقراءة والحوار والكتابة يجب إنهاؤه في الوقت المحدد . فهدفنا هو التوقيت المتواصل ، وليس مجرد تعيين موعد لا يمكن تجاوزه لإنجاز العمل ، ولو أن للموعد المحدد أهميته . وليس لدينا سبل لامتحانات الإكمال. إن اتكالنا المتبادل في برنامج مشترك يتطلب تدريب أنفسنا على الخطوة المشتركة حتى نبقى قادرين على الاستمرار في العمل .

ومع ذلك فإن طرقنا تستمر ، ولا بد لبعض الطلبة من أن يعاودوا خلق

أوضاع الأزمة التي كانت مألوفة لديهم كتأجيل القراءة وعدم الاستعداد للمناقشة وتحضير دراسة سطحية سريعة ، والاعتماد على الدقائق الأخيرة من الوقت ، وإجراء أبحاث سطحية تعتمد الحيلة ، والتشجيع على اللهو الذي يعقبـــه خبل لا فائدة ترجى منه . وبما أنه ليس هناك علامات لتساعد في خداع الذات ، فإن الطالب يدرك عادة عدم جدوى الأسلوب مما يكون له مصدراً للإزعاج . وكلما حـــاول التحرر – إذا ما حاول – فقد يكتشف ضعفه في السيطرة على نفسه . وهذا درس في صعوبة الحرية . إنه يريد ، ويقرر ، أو يحاول – ولكن لا شيء يحدث . لا يمكنه الجلوس أو الجلوس هادئاً ، لا يمكنه أن يقاوم دعوة ، وإذا ماحدث أي تغيير في حياته فإنه يضيع كلياً. إنه سيد مصيره وقائد روحه! والذي يحتاج إليه التلميذ هو الروتين الذي يحمل الطرق القديمة تافهـــة ، والذي يشجع طرقاً جديدة ويدعمها . والنظام الخارجي يصبح ذا معنى إذا ما عزّز الانضباط الذاتي . فهو جسر بين القديم والجديد – جسر لا بد منه .

وللبرنامج مثل هذا الروتين ، ولكنه ليس دائماً مأموناً ، والطالب الذي يسلّم أمره للبرنامج يجد نفسه تدريجياً يعمل بمزيد من الفعالية والاعتماد على النفس وبشعور أعظم بالنفوذ والحرية . ومع ذلك فنحن لسنا شرطة ، والطالب الذي يريد أن يلعب ألعاباً مألوفة أكثر ، فقد يمكنه أن يفعل هذا لمدة معلومة ، إلى أن يقرر المضي أو يتراجع ، أو إلى أن نقرر نحن الاستغناء عنه والمقاومة تافهة وغير مفيدة بتاتاً رغم أنها تحدث بأية حال .

الشخصية الفردية

كل هذا الكلام عن النظام والرغبة في التعلم قد يوحي للغافل بأن البرنامج نوع من مخيم للتدريب صُمم للقضاء على بقايا الشخصية الفردية التي بقيت ماثلة بعد زوال آثار الحضارة الجماهيرية ، ولكن الجوهر ليس كما يتراءى له .

نحن نتوخى الشخصية الفردية ونقويها . إن البرنامج المشترك ومجموعة الطلبة

والمدرسين الذين يحملون هذا البرنامج ممكن التحقيق، هم تماماً البيئة التي تظهر فيها الشخصية الفردية ، وتُشجع وتنمو . نحن لسنا سلسلة من غرف التـدريس العابرة والمشلتة ، بل نحن مجموعة عاملة من الطلبة والأساتذة تربط بيننا صلة قوية لمدة طويلة . نحن نعرف بعضنا البعض . إن طلابنا في الصف الجـامعي الأول يلقون عناية كبرى من هيئة التدريس ، على أساس فردي أكثر من طلبة الدراسات العليا الأوفر حظاً . وهذه ليست حالة تتطلب انتظاماً أو تشجعه .

إن البرنامج المشترك للقراءة والحوار والكتابة يخدم كصورة خلفيه تزيد في إدراك الاختلاف الفردي . ونحن لا نكتشف مقدار استقلالنـا وفوارقنا إلا عندما نقرأ ونناقش نفس الموضوع ونعالج نفس القضية .

إنها نفس القصة القديمة التي يسأم المرء من إعادة سردها . فالأفكار المتناقضة مترابطة دون أن يدمر واحدها الآخر . و«التغيير» ليس انكاراً للاستمرار ، وإنما التغييرات المستمرة هي انـكار الاستمرار . فالتماثل والاختلاف، الوحدة وتوافر العدد ، العام والخاص ، الفردي والاجتماعي ـ كلهـا متناقضات حول الموضوع نفسه . ومجموعة من الأشخاص الأنانيين الغريبي الأطوار ليست مجموعة من الأفراد . وإذا أردت أفراداً وشخصيـة فردية فما عليك إلا أن تخلق مجتمعاً . وواضح أن طلبتنا هم أفراد .

نسمع أحياناً أصداء شعار الجيل الحاضر : (لا تدعهم يغيّرون ما في فكرك) تعبير مهذّب ، ولهذا التعبير طابع ساخر في مؤسسة تربوية ، ولكنـه مفهوم جداً . ومن المعتقد بأننا مجتمع مريض ، وبأن طبيعتنا الإنسانيـة الحسنة قد أفسدتها وشوهتها مؤسسات اجتماعية فاسدة وايديولوجيات تحميها سلطات ثابتة وتتناقلها وسائل الاعلام الجماعية وعبودية النظام المدرسي . ان اكثر الناس ، وبالأخص الراشدين منهم قد خدعوا على أن يحملوا المهازل على محامل الجد وأن يتصرفوا بطريقة جنونية منتظمة ويتنقلوا كالأفاعي الأسطورية في سيرها المدمر الكئيب . والطالب الذي له وجهة النظر المتمة الواسعة الانتشار هـذه ، من

المحتمل أن يعتقد أيضاً بأنه ربما حصل على بعض العون (الخارجي) بطريق الصدفة ، وان محاولاته نجحت من المراقبة أو تجنبتها .

« هم – أي نحن – يريدون أن يستردوه ، وسوف يستردونه ، وإذا لم يكن حريصاً فقد يؤثرون على تفكيره » .

ولهذا فهو يدافع عن تفكيره وعن شخصيته الفردية غير المستقرة، ولا يأتي عمـــلاً ما دام يشعر بأنه مطوق ومرتاب . وأحياناً لا يأتي عمـــلاً ولا يمكننا عمل شيء إلا أن ننتظر بصبر بينما هو يهيم في دنياه المتلاشية غير المستقرة «محاولاً ايجاد مأوى ، بينما يحيــــا الفردية التي يحاول حمايتها » .

وهناك بعض الأعمال التي نرفض القيام بها، منها «الانفرادية» و «الديموقراطية المشتركة » وكل من هذين العملين يقضي على الجماعة طالبـــة العلم التي هي جوهر البرنامج التجريبي .

وثاقة الصلة بالموضوع

ان ما يحمل كل شيء يستمر بالطبع هو المنهاج الدراسي ، الأفكار التي يدور حولها البرنامج . فهو يسيطر على كل شيء ويساندنا عندما نتعثر . سأبحث بالتفصيل في المنهاج فيما بعد إلا أنني أريد هنا أن أبرز بعض الأوجه العامة عن علاقته بحياة الطالب .

المطالبة «بالصلة بالموضوع » تطرح على الجامعة بطرق كثيرة سخيفة بحيث أن العالِم الذي يحترم نفسه قد يُحث على نبذها كتعبير عن وقاحة أنانية وتعصب مضلل قصير البصر ، وهي أحياناً لا تكون غير هذا .

كثير من الأشياء تدرس في الجامعة ، وليس لها علاقة بحرب فيتنام أو الحرب في الأحياء الحقيرة أو الحرب على الفقر . الجـــامعة هي نوع من المؤسسات التي

يحدث فيها مثل هذا ، بل يجب أن يحدث . وسواء أكان المبرر هو أن المعرفة هدف بحد ذاتها ، أو أن أغرب الأشياء تصبح مفيدة ، فأنا متأكد من أننانقاوم أية محاولة لجعل الصلة المباشرة لأزمات اليوم المحك فيما إذا كان يجب أن يدرّس شيء أو يُعلَّم ، سواء جاءت المحاولة من المشرعين ذوي العقول الاقتصادية ، أو من الطلبة ذوي الحملات العنيفة .

والإزعاج البالغ ، هو الطالب الذي يجد أن مادة التدريس التي التحق بها غير (وثيقة الصلة) به والذي يعتقد أنها يجب أن تحوّر في الحال . ويعتقد الأستاذ أن على الطالب أن يتكيف مع متطلبات المادة ، لا العكس . وتحمل عبارة (غير متصل بالموضوع) أحياناً معنى عبارة (أنا متضجر) . والكياسة فقط هي التي تمنع الأستاذ عن إعطاء الأجوبة الواضحة .

ولكن هذه الاستعمالات المغلوطة غير الملائمة تميل فقط إلى إضعاف الثقة بالمفهوم الذي يجب أن تدرك شرعيته وتحترم على مستوى القسم الأدنى ، والطالب في الدراسات العليا الذي يختار أن يعمل لنيل درجة علمية في حقل خاص يجب أن يتوقع بأنه مطلوب منه إظهار توثق صلته بالموضوع ، إذ إنه هو تحت التجربة وليس موضوع دراسته ، وينطبق هذا أيضاً ولكن إلى حد أدنى ، على الطالب الذي يتابع القسم الأعلى (للاختصاص) الذي يختاره . ولكن حالة القسم الأدنى تختلف تماماً ، ولا يمكن تجاهل مشكلة توثيق الصلة أو الصلة بالموضوع .

يجب أن نأخذ بعين الاعتبار ما هو الطالب في الصف الأول ؟ . إنه فرد وصل إلى مرحلة عصيبة ويجابه عدداً من القرارات العسيرة التي قد تؤثر في نسق حياته كله . وقد حصل على سلسلة من الأفكار أو نماها في نفسه عما هو العالم وعن نفسه . هذه لها أهمية حيوية له ولنا ، ويجب ان تؤخذ جدياً .

يصل الطلاب إلى الكلية بأفكار تتأرجح بين العقيدة الجزمية (توكيد

الرأي) والشك اليائس . ويمكننا بصورة نظامية أن نتجاهل الأفكار ، أو اذا كنا نعرف مـــا نعمل ، نستطيع بطريقة خاصة أن نضع المنهاج الدراسي على أساسها . هــذا ما يجب أن نعمله ، وهذا ، بمعناه الحقيقي ، هو مطلب توثيق الصلة .

ونحن بذلك لا ندعو إلى ميول سطحية وانمـا لنستجيب على نحو ملائم إلى الاحتياجات الحقيقية ويجب علينا أن ننفذ ذلـــك بطريقتنا الخاصة ، وهي الطريقة الملائمـــة للكلية ، متعمقين تحت مستوى النمط والهواية ، إلى الأساس الوطيد من ثروتنا الحضارية . وإذا ما حــاولنا عمل هذا لاكتشفنا بأن مشاكل الحاضر الكبرى في أغلب الأحوال تكون المشاكل الدائمـــة في ثوب حديث ، ولاكتشفنا أيضاً بأن ثروات الحضارة هي بعيدة عن أن تكون مستهلكة أو مهجورة أو غير متصلة بالموضوع . إنها ثروات حقيقية ، وإذا ما استعملناها كما ينبغي لأخضعنا أفكارنا إلى نوع من المحنة التي تشكل التربية والتعلم .

عندما أقول أن مثل هـــذا المنهاج يستجيب إلى الاحتياجات الحقيقية ، فانني لا أقصد الطالب فقط ، لأنها هي احتياجـات المجتمع أيضاً . والسؤال بالنسبة للطالب ، هو « ماذا يجب أن أعمل بحياتي ؟ » وقبل أن يجيب المجتمع : «اعمل هذا» أو « اعمل ذاك » أو « فوق كل شيء اعمل ما يطلب اليك » ، فمن المستحسن انتهاز الفرصة لطرح السؤال عالياً : « إلى أين وصلنا ؟ »

والقسم الأدنى ، هو الأساس الذي يرتكز عليه هذان السؤالان ويتفاعلان معه . وقد تتطفل عليه أشياء أخرى ، ولكنها ليست متصلة بالموضوع. والعلماء الذين لا يرغبون أو لا يتمكنون من العناية بهذه الاسئلة ، يجب على الأقل أن يبقوا خـارج القسم الأدنى ، لأنهم هناك طغاة ، ولو تركوا وشأنهم لاستبدلوا المنهاج الحقيقي وأحالوا المشاكل الكبيرة إلى عرض تلفزيوني أو إلى برنامج « على الناصية » في الاذاعة .

وأحد المعاني المتضمنة لهـــذا المفهوم المنهجي ، هو أن الصورة المهيمنة على القسم الأدنى،هي اخلاقية أكثر منها علمية، منطقية أكثر منها تصويرية. وينظر إلى الطالب كأداة ، أو كأداة محتملة ، وتنظيم المعرفة يُشكّل بوثوق اتصاله بالعمل . « ماذا يجب أن نفعله ؟ » هو السؤال النموذجي في هـــذه الصورة . هنا مرحلة المعرفة التي تصبح مساعدة للهدف . « ما العمل » يأخذ الأسبقية على «ما هي القضية» . وهذه نقطة جدل مهمة ، والجدل تسهل خسارته في الجامعة حيث تبدو الأولويات مختلفة تمـــاماً وحيث ملاحقة المعرفة ، علمية كانت أو دراسية ، ترتب نفسها حسب شروطها الخـاصة ، وتطلب الاستقلال الذاتي . وهي تعلل أيضاً الوضع الشرعي الشاذ للقسم الأدنى في نظام الجامعة ، لأنها في الواقع لا تشاطر النزعـة الممكن إدراكها لمراحل التخرج والدراسات العليا ، ولأنها أسيرتها ، وفي ضعفها الوضعي تعاني من الاعتـداءات والمطالب الطائشة والملحة بعناد .

إن الصورة الاخلاقيـة هي بلا ريب صورة الاستقراء أو الاستهلال وهي تدخل في مأزق الطالب الجديد الذي يواجـــه قرارات التوافق أو الرفض أو الاشتراك في حياة المجتمع . انها الصورة التي تستضيف مشاكله ، وهي أيضاً الصورة التي يلتمسها المجتمع لعضوية الطالب التامة ، وتشرح تعهداتها وتدعوه للمشاركة في حياتها القلقة ولكن الجدية .

وهي حالة من الارتباك الرائع وسوء التفاهم ، من الهويات الذاتية الخاطئـة والمريبة . إننا نعتقد بأننا نقدم دعوة سخية . فقد سمع عن الاغريق يحملون الهدايا ويريد المعرفـــة . إننا نأخذه إلى رأس الجبل ونقدم له المقدرة ليحول الصحراء إلى جنائن أو يعرض الحكمة في شؤون الانسان . إننـا نعتقد بأنه يمكن أن يكون له طبيعة إلهية . وهو يعتقد بأنه يسمع كلاماً خادعاً ويشاهد الشيطان واننا نعني أن يحول الجنائن إلى صحارى ونتحكم بلسطان

البشر. والتعهد في عضوية المجتمع قد يساء فهمه بالعبودية ،كما يساء فهم الاستعباد للرغبة والنزوة بالحرية .

إننا لمحتاج إلى تصحيح كل هذا اذا أمكن . ومما يرثى له بلا شك هو ظهور المشكلة للوجود . أين هي الأسرة ؟ أين هو الدين ؟ ماذا حـــدث في مدرسة الحضانة ؟ ماذا حصل للكشافة ؟ واحسرتاه ! كل شيء مطلوب من الكلية .

٣

المنهاج الدراسي

إن مشكلات المنهاج في نطاق نظام مواد التدريس الجامعية ، مشكلات مألوفة تماماً فهي تبرز لدى اختيار مجموعة مواد التدريس وكيفية توزيعها ، وأين ينبغي التركيز والاسهاب ، وما هي المواد المفروضة ومـــا هي المواد التي يمكن الاختيار منها . فالاستعاضة عن نظام مادة التعليم بالبرنامج لا تزيـل كل هذه الاعتبارات ولكنها تغير الاطار والشكل اللذين تظهر فيهما هـــذه الاعتبارات ، كما أنها تعيد المشكلة إلى المدرس ، وإلى هيئة المدرسين ، كجزء متكامل من عمله التعليمي . فحينما يعطي المدرس مادة دراسية ما فهو مسؤول عن تنظيمها الداخلي ، ولكنه يستطيع أن يتجاهل علاقة هذه المادة بغيرها من المواد أو العلاقات الخارجية . فقد ينظر في تلك المشاكل بوصفه عضواً في القسم الذي ينتمي إليه أو في الكلية ، ولكنه لا يحتاج إلى ذلك إلا بالقدر الذي يؤثر في مادتــه . أما في البرنامج فالمشكلات داخلية ولا مفر منها وتتجاوز ما ينطوي عليه تخطيط المادة التقليدية أو تسلسل المواد .

إن منهاج البرنامج التجريبي ، على ما أعتقد ، مفعم بالمعاني والفعالية . انه مصدر ابتهاج بالنسبة للمطلع وعقبة في وجه الذي لا خلاص له ، ويصعب تفسير مبدئه في التنظيم تفسيراً واضحاً وبمفاهيم مألوفة ويبدو خاضعاً للعديــــد من

الاعتراضات الأكاديمية المهمة . وبالاضافة إلى ذلك ، وبسبب تنظيمه ، يبدو أنه يطرح صعوبات تعليمية لا تذلل . انني أود أن أشرح مبادئه بوضوح أكثر وان أفسر الصعوبات إذا أمكن .

إن المبدأ الذي يشكل أساس كل شيء والذي يخلق أكثر الازعاج هو أن الأقسام العادية التي تتبعها الجامعة في تنظيم المعرفة ومواكبة نشر العلم لا علاقة لها بغاياتنا – بغايات البرنامج الأول التعليمية – ويجب تجاهلها . ونحن لا نفكر بلغة (الانسانيات) أو (العلوم الاجتماعية) ، حتى ولا نفكر بلغة (التاريخ) أو (الأدب) أو (العلوم السياسية) أو (الفلسفة) . وليس معنى هذا أننا نريد أن نستبدل هذه الأقسام بغيرها لأننا لسنا ضدها ، ولكننا ، وبكل بساطة ، لا نستخدمها . وإذا ما فرضت هذه الأقسام حدوداً لها ، فاننا لا نلاحظها . إننا نقرأ هوميروس ، وتوسيديدس وأفلاطون ولكننا لا نقول أو نعتقد : (نحن الآن في الأدب) ، والآن (نتحول إلى التاريخ) ، و (أخيراً نصل إلى الفلسفة) .

هــذه الأقسام هي منطقياً الأقسام المنظمة في الجامعة ، وفي مدارسها ، واقسامها ودوائرها . فهيئة التدريس تعتبر المعرفة شيئاً طبيعياً ضمن هــذه الحدود . وهذا ما يجعل التفاهم مربكاً إلى حد ما ، فنحن حينما لا نبالي بالتعليم المتبادل والمتكامل وندمدم (لا ! تعليم أدنى) (لا انضباطي) فهنا يتضح عدم الادراك . هذه جامعة . فأين هذا المفهوم منها ؟ فأول مشكلة إذاً هي اننا لا نستعمل المقولات العادية .

وهناك مشكلة ثانية متصلة بالموضوع ، هي أننا ، بوصفنا هيئة مسؤولة ، لا نقبل بالتمهيد المباشر أو بالاعداد للحقول التعليمية أو للانظمة التي تسيطر على برنامج القسم العالي والدراسات العليا . إن البرنامج الأول يأتي قبــل الثاني ، ونعرف أن طلابنا سيداومون في القسم العالي ويجب أن يتمكنوا من تدبر أمرهم

ولكن هناك شعوراً مهماً ليس لنا فيـــه دور تمهيدي ، وليس بالمفهوم الانضباطي .

هذا يفصلنا عن التقليد الكامل لأجهزة القسم الأدنى المنهاجيـــة – وهي عناصر «س» ، ومقدمة إلى «ص» ، وتقرير يتضمن مختارات نموذجية من «ع» . وأيضاً من مقدمة التعلم المتبادل إلى «س ص» ، أو من مقدمة متكاملة إلى القسم «ه» . ماذا يوجد عـــلاوة على ذلك ؟ لا شيء في الواقع إذا قبلنا بمفهوم القسم الأدنى على أنه تمهيدي أساسي ، مكتشفين سبب وجوده في حقل الاختصاص وفي المدرسة التي لها علاقة بالدراسات العليا . ولكننا نعتقد بأن للقسم الأدنى وحدتـه المتكاملة ، واننا نقاوم مطلب « الاستمرار » السهل الذي يساعد فقط على تسهيل واستمرار سيطرة مدرسة الدراسات العليا على المدرسة الثانوية . انها ليست انضباطية ولا تمهيدية – ما لم تتنازل عن وظيفتها الحقيقية وتسمح لنفسها كي تصبح أسيرة المحترفين المهملة .

أعتقد أن هذا الرفض للنظام الأكاديمي يحتاج إلى شرح أوفى . النظام هو طريقة لدراسة شيء ما . والذي يدرسه النظام انما هو وجه خاص لحالة معقدة . واختيار هذا الوجه هو من مميزات الحقـــل الدراسي ، أما أدوات النظام فهي التقنية والمهارة والممارسة الملائمة للتعامل مع ذلك الوجه للاشياء .

يتوقف الرجل في ساحة عامة ليستمع إلى أحـد الخطباء . وفيما يلي وصف بسيط يرى بالعين المجردة لجزء مما هو حاصل في فترة زمنية معينة وفي مكان معين . الجسم يتحرك ، وله تركيب كيماوي ، فيه غدد تفرز ، وفيـه عمليات هضم وتنفس ، وارتفاع في ضغط الدم ، وهنـاك اللغات ، والعاطفة ، والولاء السياسي في خطر ، وهناك أزمة اخلاقية ، وخطأ رسمي ، الحياة تأخذ مجرى آخر ، مؤسسات تهتز ، ومجموعة تواريخ تأخذ منعطفاً حاداً . فكم وجهاً من هذا الشطر من الحوادث يمكننا أن نشرح أو ان ندرس؟ الطبيعيات، الكيمياء،

علم النفس ، علم الاجتماع ، التاريخ ، البلاغة ، علم اللغات ، العلوم السياسية ، علم المنطق ، علم الاخلاق ، وجميعها مفيد .

وكل فرع يلخص ما يهمه ويضعه ضمن اطار من التبويب والقانون والشرح . ولكل فرع قصة يرويها وهناك قصص كثيرة ومعظمها صادق على الأرجح . والفرع الاكاديمي هو محاولة ثابتة لتروي قصة من نوع معين – عن القصائد الشعرية أو المنظمات ، عن أشياء صغيرة جداً ، وكبيرة جداً ، عن قصار العمر والمعمرين عن الحروب ، عن الاحتماء ، والنمو ، المداواة ، والتجارة ، والبشر والحيوانات ، والمجتمعات والصخور .

والطرق التي ندرسها ونعرف بها العالم ، تعكس تركيب الجامعة . انها طرق مختلفة ، مركزة ، بارعة ، وبالطبع متخصصة ولم يخترع أحد طريقة أفضل ولو ان لكل منا شكواه الخاصة .

انني لا أعارض المفهوم القائل ان تجربة قسم التعليم الأعلى للطالب يجب أن تكون في الدرجة الأولى إدراك الطريقة التي تظهر بها صورة الفروع الاكاديمية إدراكاً سريعاً كلمح البصر ، لا ان يدرك ما تريه من العالم وانما ادراك كيفية عمل (البصر) وعما (للبصر) من أهمية بالنسبة (للعمل) . كما انني طبعاً لا اعارض بوجه عام ما في مدرسة الدراسات العليا من كفاءة . ولكن ما علاقة كل هذا بالقسم الأدنى ؟

ووجود الطالب في الصف الجامعي الأول انما هو للتعلم ، ولكن ليس ليتعلم كي يصبح عالماً محترفاً . قد يصبح بعضهم محترفين ولكن هذا من قبيل الصدفة فقط . ويمكننا حتى تشجيع الاختيار فيما بعد ، لأولئك الذين لديهم كفاءة خاصة . ولكن هذا كهدف للقسم الأدنى ليس أكثر من هدف المستشفيات في أن تجعل من مرضاها أطباء . وبكل بساطة ، ان مواد الدراسة في الصف

الجامعي الأول - إذا كان لا بد منها - من أدب وتاريخ وفلسفة ، يجب أن تعطى على افتراض ان الطالب سيصبح طبيب أسنان ، أو سمسار بورصة ، أو موظفاً مدنياً بدلاً من أن يصبح أستاذاً للأدب أو للتاريخ أو للفلسفة .

ما يريد طالب الصف الجامعي الأول أن يكونه مهنياً هو في الحقيقة خارج الموضوع . هو الآن شيء سوف يستمر في أن يكونه - انه عضو في مجتمع، وفرد اجتماعي، ومركز قِيَم وادراك ، وشخص من المتوجب عليه ان يمثل على مسرحنا المشترك . انه يحتاج إلى معرفة اتجاهه هناك بحيث أنــه إذا لم يته فقد يفهم الدور الذي سيلعبه .

وهكذا نعود مرة ثانية إلى صورة الوسيط ومشا كلها في وضع منهاج القسم الأدنى ، لا لصورة النظام الأكاديمي ومشكلاته . ولهذا فإن البرنامج الأول ليس نظاماً ولا تمهيدياً .

ويوجد وجهان لمنهاج البرنامج الأول يحتاجان إلى الأخذ بعين الاعتبار . الأول ، هو مشكلة وضع المنهاج وتكوينه أو انشاء منهاج خاص بدون الخطوط المرشدة والانضباطية المألوفة . والثاني ، هو مشكلة الكفاءة لتدريس برنامج كهذا حينما يكون المدرس نفسه حيث هو بسبب ثقافته وخبرته الانضباطية .

وإذا ما قبل رأينا العام هذا ، فإن عرض البرنامج الأول هو أن يهدي الطالب إلى الامتحان المتحرر والمؤيد للابعاد (الأخلاقية) للوضع الذي نجد أنفسنا معه فيه . والبرنامج هو مخطط واقعي لعمل ذلك . ولأقدم هنا بعض الافتراضات الأولية لمفهوم منهاج البرنامج التجريبي أو ربما بحثه عن منهاج .

أولاً ، يجب أن تكون له علاقة بالقضايا الجدلية العميقة لزماننا المعاصر . وليس المقصود في هذا انه يتعلق بالحوادث الجارية أو حتى اننا نتعامل بالضرورة

مع المشكلات بلغة وطبيعة الجدل الحاضر . فهذا الصراع الخاص واقعي وفريد، ولكنه أيضاً تشبيه أو تمثيل للصراع ، والمشاكل التي يطرحها ليست فريدة في نوعهــا . ان الضمير يتحدى القانون بظرف خاص اليوم ، ولكن شروط التحدي هذه قديمة ومألوفـــة . ولكي نفهم حالتنا يُفترض الا نكون فقط مطلمين على خاصيتها الواقعية ، ولكن أن نراها أيضاً مثلاً لحاله . ويجب ان ندرس مشاكلنا ولكن ليس دائماً أو بالضرورة بالاصطلاحات الجارية .

ثانياً،البرنامج قبل كل شيء هو تأملي أكثر منه تجريبي. ومهمتنا هي اكتساب الفهم أكثر من اكتساب التجربة . ومن السهل جداً عدم فهم هذه النقطة . فنحن ندرك الاتكال المتبادل والمعقد بالنسبة إلى الفهم والتجربة ، والحاجة إلى امثـلة حقيقية نفكر بها ، والحاجة إلى ربط الفهم بحياتنا، ولكن المسألة مسألة توكيد وتوقيت . فالطالب يأتي الينا وهو مغرق بالتجارب التي يناضل لفهمها. وسرعان ما ينهمك بالحياة المثيرة والمتسعة التابعة للمجتمع الجامعي الحديث ، وسوف يتخرج وأمامه نصف قرن من الحياة العملية النشيطة بالحوادث والأعمـال في العالم . واننا نعتقد ان قضاء وقته في البرنامج يجب أن يكون بالطريقة الفضلى في البرنامج وليس في العالم . ان منهاجنا هو ، بدون اعتذار ، ميال إلى الاعتماد على المعرفة المستمدة من الكتب لا على التجربة العملية .

ومن الصعوبة بمكان البحث في « تركيب » منهاج دراسي ، حيث لا توجـد وصفة لوضعه مع بعضه. واعتقد أن السبب هو ان عبارة (تركيب) أو عبارة (وضعه معاً) تعطي فكرة خاطئة. فالمنهاج هو عمل فني ويرتكز على الإلهام، وتاريخه هو تحقيق هذا الإلهام بصور ملائمة . وكما هي الحال في الأعمال الفنية الأخرى ، فإن المنهاج يمكن اخضاعه إلى عملية التحليل والنقد . وقـد ندرك تركيبه وربما نفهم أساس قوته ، كما يمكننا أن نتعـــلم تنمية الاختلافات والتعديلات . ولكن عملية التحليل والتشريح ، والإعجاب والتبرير ،يجب ان

لا تخلط بعملية الخلق أو الابتكار،لأن ابتكار لعبة ما شيء وشرحها والإعجاب بها شيء آخر .

لا تغمرنا الأفكار المستوحاة من منهـــاج البرنامج الأول . والقسم الأدنى القياسي هو عرف مميز غير موحى به ، وبالاضافة اليه يوجد بعض المرشحين . فالقديس يوحنا يعتمد على الوحي . وهناك مجموعة من المؤسسات تعيش على وحي الطالب المرتكز على الميول وعلى (الحدث) غير المنظم. ربما كان الأمر أكثر من ذلك إلا ان الحقل ضيق . ويعيش البرنامج التجريبي على وحي المنهاج الاثيني ـ الأمريكي من وضع اسكندر ميكل جون ، والذي انشىء لفترة وجـــيزة في وسكنسن في العشرينات من هذا القرن . نحن لنا انحرافاتنا ، نحن أسرى ، ولكننا لسنا مستعبدين ، إلا ان مفهوم ميكل جون كان هناك منذ البداية ، ولولاه وبكل صراحة ، لما كان البرنامج التجريبي .

وأنا مقتنع الآن بأن فكرة سائدة يجب أن تأتي أولاً ، وبدونها لن يحدث شيء . ولهذا بعض المؤثرات في تخطيط البرنامج المنهاجي والاصلاح التربوي . ومعنى هذا على ما اعتقد ، أنه لا يمكننا توقع شيء ، أو توقع الشيء القليل من اللجان الجامعية واللجان المفوضة أو الحملات في سبيل التحديد أو الاصلاح . وفي أفضل الحالات ، قد تكون هذه قابلات قانونيات قد تشجع الخصب وحتى قد تساعد في الوضع ولكنهن لا يحملن ولا يلدن . ولا يمكننا أن نجمع ما بين مجموعة صغيرة من هيئة التدريس ونطلب اليها أن تحضر برنامجـــاً أولياً وأن تقوم بتدريسه ، ومـــا لم يكونوا جمعاً تحت سيطرة ادراك مشترك فان هيئة التدريس إما أن تتفرق أو أن تضع حلاً وسطاً أو تسوية للتعايش . قـد يؤلفون شيئاً مع بعضهم ولكن هذا لن يعيش طويلاً .

وبالاختصار ، ان منهاج البرنامج الأول لا يمكن جمعه بل يجب أن ينشأ من من فكرة بسيطة على أيدي مجموعة ملتزمة بتلك الفكرة . ان صلب البرنامج ،

وهو (الدستور) الذي تكلمت عنـــه سابقاً ، هو التزام هيئة التدريس بالهامها المسيطر .

وإذا لم يتوفر كثير من الأفكار المميزة والتابعة لمنهاج البرنامج الأول ، فنحن لسنا بحاجة للكثير منها ، ولا ضرورة لأن تفتر همتنا لندرة الوحي المنهاجي الجذري ، فيمكن تبني أو اعتماد أو تعديل أو تقليد بعض الأفكار الأساسية التي تعطى شكلاً قانونياً . فالابتكار عسير ولكن التقليد البارع والتعديل يخدمان أهداف التربية .

لذلك فالمطلوب ليس كُتيباً عن كيفية أختراع برامج بل تحليلٌ للبرنامـج الموجود . نحن نعتقد بأن منهاجنا ناجح ، وأنه غير خاضـــع لأي من مميزات جامعتنا (في الواقع إن الصفة المميزة للجامعة في بير كلي لا تخلق إلا مزيـداً من الصعاب والعقبات الاخرى) وأنه قابل للتبني وللتكييف بسهولة .

كانت نقطة البداية مفهوم ميكل جون الاثيني ـ الامريكاني ، وهوبرنامج لسنتين متكاملتين ، مركزاً في السنة الأولى على الاغريق وفي السنة الثانيـــة على امريكا ، ولكننا لم نجربه تماماً بهذه الصورة . فسنة بكاملها عـن اليونان بدت لنا شيئاً كثيراً ، وانكلترا القرن السابع عشر ـ أي ثورة البروتانيـين ـ كان لهـــا بعض الجاذبية الخاصة ، ولهذا وزعنا السنة الأولى بين الاغريق وانكلترا وخططنا للسنة الثانية أن تبدأ بفترة الميثاق الدستوري في اميركا ، وان تنتهي بالصورة المعاصرة .

وهكذا فان البرنامج على نحو ما عرض للحصول على الموافقة بدا وكأن له أربعة أجزاء ، وكل جزء كان مليئاً بالازمـات والاضطرابات حتى اننا استسلمنا إلى الاغراء بأن نصف البرنامج كدراسة للحضارة المتأزمة ـ ازمات أربـع ، فترات أربـع ، وكما يبدو طريقة « تاريخية » غريبة . وقد تحملنا ، بمرح وبعدم

مبالاة ، الانتقادات القائلة بما اننا اخترنا الأزمات فاننا « ندّرس الثورة » كما كان عندنا بعض الفجوات الغريبة في البرنامج « التاريخي » .

وكان تصويرنا التمهيدي بعيداً عن الرضى ، فحولنا التشديد تدريجياً عن الفترات إلى المشاكل أو المسائل أو الموضوعات . ولكن إذا ما قلنا (الحرب والسلم) أو (الحرية والسلطة) فاننا لم نشرح بعد عملنا بهذه الطريقة . انها ليست صيغة رديئة ، وقد تليق كغيرها مـا دام الحياء أو الخوف من الضحك الصاخب المتواصل يمنعنا من قول ما هو قريب من القضية الحقيقية ، وهو أننا وصلنا بالمصادفة وبصورة طيعة إلى نسخة قيمة للمنهاج الاخـلاقي الأساسي لحضارتنا .

يشكل الاغريق لنا حدثاً نموذجيـاً عظيماً مركزه المثير هو الحرب البيلوبونيزية كما يراها ثوسيديدس . فكل مـا نقرأه ينير تلك المأساة . هوميروس في الصورة الخلفية أما اشيل وسوفوكليس ويوريبيدس فهم معلقون متعمقون ، وافلاطون يتعظ . انها مجموعة فريدة من المغنين الجماعيين للعقدة الانسانية الاساسية في المسرحية . ونحن نكررها في كل مـا نفعل . وهي المقدمة العظيمة لأنفسنا .

والحقيقة اننا لا نعبأ كثيراً بالقرن السابع عشر ، ولو أنه مثير وحاسم ، ولكن فيه نلتقط الخيط الثقافي الآخر المظيم لحياتنا . فهو يعطينا الكتاب المقدس الذي ترجم في عهد الملك جيمس ، وشكسبير ، وهوبس ، وملتون .

أما بالنسبة لأمريكا فإننا نعتمد الميثاق والدستور والقانون والحكمة والسلوك الاجتماعي القائم المعقّد كدليل نسترشد به في محاولتنا فهم مـا نحن بصدده . وقد تتبعنا هذا الدليل بتعثر ولكننا سنواصل الطريق بثقة متزايدة ، فنحن ، ان لم يكن بد من وصفنا ، أبناء القانون .

هذا هو تركيب منهاجنا . إنـــه سلسلة أحداث ، دليل مؤسسة . إنه عميق ومتشعب وأساسي ، ومناسب وحق تصاعدي .

أعتقد أنه من الممكن استبدال الحدث الاغريقي بسواه ، ولكني أشك في أن يقدم على تلك المحاولة من يلم بهـــا ، فمن الممكن أن نختار التعاليم الدينية بطريقة أخرى ولكن الخسارة في الفوائد الثانوية ستكون كبيرة . ويمكن أن نرفض القانون كقلب السنة الأمريكية ولكن بشيء من التضحية .وليس ما يمنع إجراء بعض التعديلات البسيطة أيضاً . وبوسعنا نحن أيضاً أن نفعل ذلك ، ولكن البرنامج عظيم كما هو ويتضمن قـــدراً كبيراً من المرونة .

وإذا اتهمنا بأن كل هذه الثقافة هي غربية وريفية وان مواطن العالم المعاصر يحتاج إلى معرفة ثقافة « أجنبية » فردّنا سيكون جاهزاً ومؤلفاً من شقين : إن ثقافتنا الحقيقية هي ثقافة أجنبية بالنسبة لمعظمنا ، ولا يمكنك إدراك الثقافة الأجنبية إذا كنت لا تفهم ثقافتك .

وإذا اتهمنا بأن البرنامج يتغاضى عن الكثير مما له أهميـــة حق بالنسبة لتقليدنا الثقافي ، فيجب أن يكون الرد ، بالطبع ، الإقرار بذلك . فليس ثمـة من بديل لهذا ولا يمكننا أن نضمنه كل شيء ، لأننا إذا حاولنا ذلك فستكون النتيجة تراكض مهتاج ، لا أمل يرجى منه ، بين أكداس المواد الدراسية دون استمتاع ودون فهم . فيجب أن نختار بدقة وألا نرحم في نبذ أشياء كبيرة .

أتحول الآن من مشكلة تركيب المنهاج إلى قضايا إمكانية تدريسه . فمهما كان المنهاج جذاباً ، فإنه لن يكون ذا نفع كبير إذا كان « تدريسه » غير ممكن ، أو إذا كان من غير الممكن إيجاد أساتذة لتدريسه ، أو تعوزهم الكفاءة لمواجهة

تحدياته . دعوني أولاً أصنف الاعتراضات الأساسية .

إن البرنامج ينتهك حرمة المبدأ الأول للتدريس الجامعي القائل أن الخبير يجب أن يدرّس ما هو خبير به ، فعضو هيئة التدريس الجيد المنتمي لجامعة جيدة ، هو رجل اختار فرعاً من فروع المعرفة ليكون ضمن دائرة اختصاصه ، وأصبح اختصاصياً يمكنه أن يساهم في تقدم المعرفة . وهو يعرف عن دوره في هذا الحقل من الاختصاص أكثر مما يعرف أي شخص آخر . وحينما يدرّس،عليه أن يدرّس ما يعرفه وان يُفهّم الطلاب ما في قرارة نفسه وبصيرته . وهكذا يتعاون تدريسه مع عمله الآخر ولا يكون كله لهواً وتسلية . وفي الوقت نفسه يطمئن الطالب بأنه يأخذ معلوماته أو تدريبه عن مصدر موثوق به . فالخبراء يدرّسونه وهو يتعلم منهم . هذه هي الدعامة التي يرتكز إليها التدريس والتعلم الجامعي .

ولكن منهاج البرنامج يهمل مصادر قوتنا ويتجاهل الخبرة . ويسترسل في معالجته من الملحمة إلى المأساة والتاريخ والفلسفة ، ومن القديم إلى الحديث ،ومن الشاعر إلى القاضي. إن هيئة الأساتذة نفسها تدرس كل شيء وفي أغلب الأحيان يكون المدرّس خارج نطاق اختصاصه . حتى ولو كان راغباً في التدريس فإنه يحتاج إلى الاستعداد ، ومعنى هذا أن يتخذ المدرّس قراراً باهمال « عمله » كبحاثة . فارتباطه في التدريس يملأ كل وقته ولذا فهو يكف عن مواصلة ابحاثه لمدة سنوات. وتكون النتيجة خسارة للبحث العلمي وخسارة لمجرى حياة المدرّس ، كما أن الطالب يحصل على تدريس هواة . وهذا ليس له معنى .

قد يوجد بعض الأشخاص بالطبع ممن يرغبون في التدريس في مثل هذا البرنامج ، كالبحاثة الذين أضناهم البحث أو ملوا منه ويرغبون في «التدريس» . وهؤلاء في العادة مغامرون خسرتهم الجامعة . وقد يكونون سعداء لكونهم يدرّسون مطلق مادة في القسم الأدنى . ولكن الباحث الحقيقي ينتمي إلى

صفه أو حلقته الدراسية ويدرّس ما يعرفه حقاً . وحتى لو أراد فهو لن يعرف تماماً ما يريد منه منهاج البرنامج أن يتعلم ليدرّسه . وعلى كل حال فحسن اختيار مواد التدريس تسمح للطالب بالحصول على كل ما يريده من البرنامج ويكون تدريسه على يد خبراء .

هذا هو الحاجز القياسي ، ويبدو بانه مرعب ، وهو كذلك . وربما كانت كلمة « الحاجز » مغلوطة . إنها أغنية الساحرة الاسطورية التي ليس في الجامعة من يسمعها دون أن تثير فيه الحنين . المعرفة والثقة والطمأنينة والوضع الشرعي غير المتبدل والجزيرة الضيقة الصغيرة والفئة القليلة المختارة ، ومَنجَم خاص بنا ، والتعمق في البحث ، والاكتشافات . أعترف بأني أنا أسمعها أيضاً فتغريني إلى حد بعيد ... حسناً ، هيىء الشمع إذن لتسد به الآذان وتتحاشى سماعها ولتربط بصاري المركب ، وأصدر الأوامر المشددة ، وانطلق .

ومسألة الخبرة متصلة جوهرياً بنوع المواد أو الكتب التي يتألف منها المنهاج كما تتصل بطريقة استعمالنا لها للحصول على الفائدة . واعتقد أن مناقشة هذه الأمور قد تلقي ضوءاً آخر على مشكلة الخبرة .

إننا نقرأ كتباً شهيرة ، كلاسيكية ، قطعاً ممتازة ، وقلما نقرأ غيرها ، وإذا ما أنكرنا أننا « برنامج للكتب الشهيرة » فلأننا لا نستعمل المبادىء المنظمة المختارة وربما لا نشارك في الادعاءات التربوية والافتراضات الميتافيزيقية أي ما وراء الطبيعة والتي أصبحت مرافقة لبرنامج الكتب الشهيرة . ولكننا نفضل الكتب الشهيرة على الكتب الأقل شأناً .

وهذه ليست مجرد أفضلية بريئة للجودة الرفيعة . فالكلاسيكية (كما سأسميها بغير دقة) التي نقرأها لها بعض المميزات المهمة بالاضافة إلى أنها مأثرة

عظيمة للعقل والفن . وبكل بساطة فإن الكلاسيكية تتهرب من بيئتها المنتجة أو تسمو عليها ، فهي تحتفظ بوضوحها وأهميتها لدى خروجها من بيئتها . وهي متضمنة لذاتها ، انها عـالم ذو اكتفاء ذاتي . وهي اللؤلؤة تستطيع أن تفيد من إطارها الزمني والمكاني ولكن اطارها الأحسن ليس محارها ، والواقع أننـا لا نستطيع حتى القول أنها تخص ذلك المحار .

وأنا لا أقول بأن الكلاسيكية لا تثيرها تلك الحالة ولا تستخدم المواد المتوفرة بين يديها وأنها ليست موقوتة بأوقاتها . ولكن استجابتها لما قد يثير ، هي استجابة على مستوى أعمق بكثير من مستوى الأشياء السطحية . وإذا مـا بقيت على السطح لزالت معه ، وقراءتها في المستقبل تستوجب إعادة بناء ما قد زال واندثر . ولكنها إذا كانت أكثر عمقاً فانها تأخذنا حينما نقرأها إلى ما هو أعمق من سطحنا ، الى مستوى أعماق الحقيقة . والبيئة التاريخية قد تفسر لنا أشياء عنها ولكن الكلاسيكية واضحة ومهمة بدون البيئة التاريخية لأنها ليست عملاً مرتبطاً بفترة زمنية محددة . ليس من الضروري أن تعرف شيئاً عن اليونان أو عن أفلاطون حتى تقرأ وتفهم وتستمع «بالجمهورية» فهي لا تحتاج إلى معرفة ماض عنها . ويمكنك أن تقرأ « الملك لير » وان تستمتع به ككتاب دون أن تعرف شيئاً عن شكسبير أو موطنه انكلترا. فقراءة أثر أدبي قد تخلق ميلاً إلى معرفة منشأه ، وإذا تتبعنا هذا الميل فقد يسهم في فهمنا للقراءة . وقد يلهينا أيضاً ، لأننا إذا ما حولنا انتباهنا الى البيئة ، فقد نفسد تجربتنا واعجابنـــا بالأثر الأدبي نفسه . وإذا ما ارتكبنا هذه المغالطة التاريخية ، فينبغي ، على الأقل ، ألا نرتكبها قبل أوانها .

هذه نقطة مثيرة للجدل ولكنني لن أستمر فيها ، فلقد قلت ما فيه الكفاية لأشير إلى أن استعمال البرنامج للكلاسيكية ليس « تاريخيـــاً » ، فنحن نهتم بحقيقة الفكرة أو صوابها أكثر من اهتمامنا بتاريخها . وسواء أكان أفلاطون

مصيباً فيما يقوله عن مهنة الاستعراض المسرحي أم لا فقوله أكثر أهميـــة من معرفتنا لماذا قاله ، بل هو أهم لنا في هذه المرحلة .

ولكن بالاضافة إلى كون الكلاسيكية منفصلة عن بيئتها التاريخية فهي غير خاضعة للبيئات الانضباطية المختلفة التي تنزع الجامعة إلى تصنيفها فيهـــا . فجمهورية أفلاطون مثـــلاً تخص قسم الفلسفة وهناك تأخذ مكانها في حقل الفلسفة تسبقها ما قبل السقراطية وتتبعها أعمال ارسطاطاليس فتشير إلى أن هذا له صلة بهيجل وذاك له صلة ببلوتينوس ، مصدر هذه الحركة وكبش فداء تلك . وبالنسبة إلى « الفلسفة » فالجمهورية قد تتقلص إلى « الخط المنقسم » و « صورة الجيد » مع المرور مروراً عابراً بمعظم المواد الباقية على أنهـا ليست ذات أهمية فلسفية . ويمكن للأقسام الأخرى أن تأخذ ما تبقى من هذه المواد. أو لنأخذ الالياذة مثـــلاً . فهي باليونانية ، إذن فهي تخص الدائرة اليونانية. هي ملحمة ، إذن فقد تخص أيضاً الأدب المقارن أو كل من يأخذ الملحمات ضمن دائرة اختصاصه . وتقتضي دراستها أن نأخذها في هذا السياق ، لكونها ضمن هذا النظام الترتيبي . وكل أستاذ تابع لدائرة من الدوائر ، ولكل دائرة حقل اختصاص ، وكل ما نقرأه « يخص » حقلاً واحداً أو أكثر . وإذا ما أردنـــا « تدريس » كتاب فمعنى ذلك أننا نبدو وكأننا ننتهك حرمة حقل بدون إجازة ، وننتهك حرمة اكاديمية .

ولكن الكلاسيكية تتهرب من (التخصيص) في بيئة انتظامية . ويمكن أن تصنّف هنالك ولكن لا حاجـــة إلى ذلك . فالمؤلف الكلاسيكي لم يكن عضواً في النقابة أو في الفرع النظامي الذي يدرس آثاره الأدبيـــة . وهو لم يكتب كتابه للاساتذة مهما كانت أمـانتهم في اقتباس مواد الكتاب . انني في الحقيقة لا أعارض فكرة الاقتباس لأغراض البحث والدراسة ، وبـــلا ريب يجب ان يكون هناك اقتباس ، ولكنني أعارض غطرسة المقتبس الذي يعتقد بأنه ما دام مولعاً بانياب الفيل ، فالفيل بكليته هو ملك له . واني أشك فيما

إذا كان جامع أنياب الفيلة يقدر الأفيال كما نقدرها نحن .

واذا القينا نظرة إلى قائمة كتب المطالعة عندنا لظهر لنا بسرعة أن ما نقرأه مستقل عن البيئة التاريخية أو الانضباطية . ويمكن مواجهتها مباشرة . انها مقروءة ، و(غير تقنية) وبدون تعقيدات لا مبرر لها . انها لا تحتاج إلى وساطة المؤرخ أو انضباط الخبير .

وبالطبع نحن لا نقرأ سلسلة من الآثار الكلاسيكية المنفصلة المفككة . فنحن نطور بيئة ثابتة لنا . نبدأ ببرودة في الالياذة ولكن كل شيء بعدها يقرأ ببيئة مستمرة مفعمة بالتبصر والأسئلة والأفكار . ومن متع البرنامج ، الشعور النامي بالعلاقات والارتباطات كلما تقدمنا فيه ، فكل كتاب يوحي بنموذج جديد أو ينمي نموذجاً مألوفاً . وما نقرأه مرة يبقى دائماً معنا ، وكل شيء يصبح ذا صلة بكل شيء آخر . ووحدة البرنامج هي البيئة الحقيقية لكل عمل ، كما أن اللحن هو بيئة النغمة الموسيقية .

ومحور هذه المناقشة بين علاقة ما نقرأ في البرنامج والبيئة التاريخية الانضباطية ، هو أن النماذج المألوفة من خبرات الجامعة لا علاقة لها بالتدريس في البرنامج ، ولا تحتاج خبرة في الكتب المعينة التي ندرسها . انها تتطلب من المدرس ذكاء ومقدرة على القراءة وبعض الفهم لعملية التعليم .

والحقيقة أنه لا يوجد غموض في هذا . دعني أعطي مثلاً عما يتضمنه هذا القول .

نأتي إلى لوياثان (Leviathan) من أعمال هوبز . ولقد قرأنا الفلسفة اليونانية بما في ذلك تاريخ ثوسيديدس (الذي أحبه هوبز وترجمه إلى الانكليزية) . ظهر لوياثان في عام ١٦٥١ . وكان هوبز لاجئاً من الثورة والحرب الأهلية وكان مستجيباً إلى ما كانت تعانيه انكلترا من اضطراب وتخريب . لا شك في ذلك .

ولكنه يحلل ، ويشخص الداء ويصف الدواء بعبارات شاملة . ماذا يجب أن نفعله بلوياثان ؟ هل من الضروري أن نعرف شيئاً عن الحرب الأهلية ؟ عن جيمز وشارل ؟ عن البرلمان وعن بيم ، عن ونتوورث وكرومويل ؟ انه لممتع أن نعرف شيئاً ، فليس في ذلك ضرر ، ولكنه لا يساعد كثيراً ، وهو قبل كل شيء غير ضروري . والتصريحات العامة التي يدلي بها هوبز عن أسباب النزاع وعما هو ضروري للسلام ، يشتمل على مناظرة منطقية . وإذا ما أردنا أن « نطبقها عملياً » على حالة ملموسة ، أو أن نختبرها بناء لأمثلة فاننا لا نحتاج أن نستعمل وضعه أو أمثلته . اننا لا نحتاج إلى القيام بمحاولة لايجاد معلومات عن القرن السابع عشر – ولو أنه يمكننا اذا ما أردنا وقد نريد يوماً ما – لكي نختبر آراء هوبز العلمية . يمكننا وضع نظريته في بيئة يومنا هذا ، في منازعاتنا ، في محاولاتنا لايجاد العلاج . وهذا لا يختبر نظريته فقط بفعالية أكثر مما لو اختبرت بمعرفتنا الضعيفة الثانوية عن القرن السابع عشر ، ولكنه يساعدنا أيضاً على تفهم حالتنا بطريقة أفضل فيما إذا وافقنا هوبز أو لم نوافقه . وبالاختصار يمكننا أن نحرر لوياثان من بيئة القرن السابع عشر التي كتب فيها ونضعه في بيئتنا . عندئذ تكون الصلة الوثيقة لا مفر منها .

وفوق ذلك فإن لوياثان هو محاولة هوبز الثالثة للكتابة حول هذا الموضوع. والطالب الذي يدرس هوبز يجد الاتجاهات المتعاقبة في الصيغة مثيرة ومنيرة. ألا يجب ألا نقرأ دوسيف (De Cive) أيضاً ؟ ونتتبع سير النمو ؟ ونتفحص أعماله الأخرى ؟ الجواب هو « كلا » بالتأكد ، فنحن لسنا شديدي الاهتمام بهوبز إلى هذا الحد . (بعضنا قد يكون طلبة « محترفين » لهوبز وعندئذ نكون مهتمين جداً ، ولكن البرنامج ليس كذلك ، ونحن بحاجة إلى كبح جماح عواطفنا) . لوياثان أكثر من كاف لنا ، ومادته مستقلة ولا نحتاج إلى قراءة شيء آخر أولاً .

وفوق ذلك فان هوبز شخصية بارزة في تاريخ النظريات السياسية . هل

نحتاج أن نعرف كيف ينسجم مع هـــذه الرواية ؟ وكيف هو متصل بلوك وروسو ، ببودان وغروتيوس ، بارسطاطاليس والقديس توما ؟ لا ، لا نحتاج الآن .

والواقع أنه لا مفر من ضرورة قراءة لوياثان . فلماذا الصراع ؟ إنه أفضل مما كتب عنه . إنه واضح وقوي وخيالي وكتابته جميلة . فقراءته كما قد يقول هوبز هي « أن نقرأ أنفسنا » . فهل نحن هكذا ؟ هل هذا ما يجب أن نفعله ؟ ألا يمكننا التخلص من هذا ؟

الكتاب نفسه ، بيئة البرنامج ، بيئة يومنا الذي نحن فيه – هـــذا ما هو جوهري . ماذا يقول ؟ هل هو صحيح ؟ هذه هي الأسئلة .

لنفكر بمثال آخر ، كتاب من نوع مختلف ، الالياذة . ماذا ينبغي علينا أن نعمل به ؟ وكالمعتاد فانه يوجد عدد من الأشياء الفاتنة لا نعملها . الشعر ؟ ليس تمـاماً . في الترجمة ، ولو أننا مدينين للاتيمور بالشكر . القضية المنسوبة إلى هوميروس ؟ إنها تبقى لغزاً لنا . تركيب الملحمة ؟ السؤال الشفوي – هـل يمكن لشاعر يوغوسلافي أن يفعله ؟ هل كانت طروادة حيث قال أحدهم انـه وجدها ؟ هل كان اوديسس دباً أم يهودياً ؟ متى حصلت ؟ من عبث بقائمـــة المراكب ؟ مـــاذا يمكننا أن نستخلص من وصف القبعة التي لبست في الغارة ومنظر المحاكمـة على درع اخيل (Achilles) ، وكتلة الحديد التي منحت كجائزة ، والمجزرة الانسانية على ركام الحطب ؟ نحن لا نتابع هذه الأسئلة اذ أننا لسنا سعداء الحظ إلى هذا الحد .

نحاول أن نقرأ الالياذة . فماذا نجد ؟ أولاً ، مدينة انسانية : جـدراناً ، مزارات ، بيوتاً ، آباء ، أمهات ، اطفالاً ، أزواجاً ، زوجات ، ونظاماً داخلياً ، وطريقة للحياة . مقابل هذا نجد خطاً من المراكب على الشاطىء : حملة ، رجالاً

في بعثة ، قادة ، تابعين ، رفقاء ، متنافسين ، وبواعث مختلطة لقضية مشتركة . وبين المدينة والمراكب ، نرى ميدان حرب، مشهد الشجاعة ، الخوف ، القوة ، الضعف ، الإرهاق ، الاحتمال وموتاً مؤثراً ووحشياً .

لماذا هم هنالك ؟ لأجل هيلانة ؟ لاسترداد الجمال المراوغ والاحتفاظ بـه ؟ لاستعادة بيت محطم بتدمير بيت آخر ؟ لتكريم المعاهدات ؟ لارضاء الطموح ، لكسب الشهرة والغنيمة ؟ لماذا تحارب طروادة ؟ هل يجب أن تدافع عن ابنها الضال ؟ هل تضمر الجور ؟ هل هي الضحية البريئة للعدوان ؟

لقد تورطوا بالحرب وتعبوا منهـــا . يريدون أن يتوقفوا ولكن ليس بامكانهم . وهكذا يستمر التدمير ، وفي سيره نراه يمس كل علاقـة انسانية ممكنة ، ويثير كل عاطفة ، ويمتحن كل شخصية في المعسكر ، وفي المدينة ، وفي الميدان ، نرى الانسانية في حالة حرب تدمَّر وتنتحب بائسة . قد ينعس هوميروس قليلاً ولكن يفوته القليل .

اننا نعيش مع الالياذة لمدة أسابيع ، فتزول الغرابة ويزحف علينا سؤال رهيب . هل تبدل أي شيء ؟ ألا نزال في السهل أمام طروادة ؟ هكذا نبدأ .

أي انضباط ؟ أية خبرة ؟ المشكلة الوحيدة هي أن نتعلم كيف نقرأ ، لندع هوميروس يدخل . هذا صعب بما فيه الكفاية . ليس أن نقرأ كلمات ولكن ان نقرأ العقل . والحقيقة ان القراءة اليوم هي فن غير متطور . قد يوجد كثير من التذمر المبرر حول كتابة الطالب ، ولكن قراءته ربما تكون اسوأ ، والنقص أكثر خطورة .

إن هذا البحث عن الطبيعة التقليدية لمواد منهاجنا وكيفية قراءة تلك المواد هو اجابة غير مباشرة على الادعاء بان البرنامج يعتدي على النظام الجـامعي :

« الخبراء يدرسون ما هم خبراء فيـــه » . والتغيير مسموح به جزئياً فقط . والبرنامج لا يتبع تلك القاعدة بمعناها المألوف ولكننا لا نمتدي على تلك القاعدة بمعنى ان نستخدم غير الخبراء للقيام بعمل الخبراء. والخبرة المألوفة لنظام الجامعة غير واردة ، وليس لها علاقة بما يجب أن نفعله . البرنامج ليس المكان الذي يستطيع فيه الخبراء تدريس ما هم خبراء فيه .

فالقضية إذن ليست ما إذا كانت الجامعة يجب أن تجيز برنامجاً يتعدى على نظام تدريسها الأساسي ولكن ما اذا كان يجب أن تجيز وحتى تساعد برنامجاً لا يطبق فيه هذا النظام . أو بعبارة أخرى فإن القضية هي ما إذا كان القسم الأدنى ينتمي إلى الجامعة أصلاً .

وإذا كانت حججي العامـــة سليمة ، فان هناك ثغرة حقيقية في المنهاج بين البرنامج الأول والبرنامجين الآخرين . والثغرة كبيرة بحيث تجعلنا نواجه مسألة الانفصال الإداري والمادي برباطة جأش . ان الاتحـــاد هو من نوع عجيب فالبرنامج الأول أو القسم الأدنى ، لا يحتاج إلى الجامعة ولا هو فكرياً تابع لها – ولو ان التبعية ثانوية . فالجامعة تحصل على كل الفوائد . ولو تركت البرنامج يؤدي عمله لحصلت على طلبة أكثر ثقافة . وعندما لا تتركه يؤدي عمله الحقيقي ، فانهـا تستعمله كأساس للتجنيد وكمدرسة تحضيرية لشؤونها المهنية الخاصة . فهي متذمرة ، سلبية ، وعاقة . ومن الأفضـل للقسم الأدنى لو ترك مستقلاً . ولكن المجتمع الجامعي يكون أشد فقراً بدونه . وعلى الرغم من كل شيء ، فان القسم الأدنى هو العامل المؤثر الثقافي الوحيد العائد اليها . وبدونه فان الجامعة تكون مدرسة حرفية معظمّة فقط .

ولكن القضية المادية ، مـــا دام البرنامج الأول يحتفظ بمركزه كجزء من الجامعة ، هي جعل هيئة التدريس الجامعيـــة تباشر تدريس منهاج البرنامج الأول . واقتراحي الواقعي الأوحد ، هو التوحيد بـــين جوهر هيئة الاساتذة

الدائمين ، واعطاء انتباه أعظم لاستعداد اساتذة البرنامج الأول . قد يكون هذا غير كاف . ولكن المنهاج على كل حال قابل للتعليم .

ان البرنامج ، أي منهاجه ، صالح لأي كان ، ولجميع من يواجهون ضرورة الحياة في عالم اليوم . والواقع انه لن يكون متيسراً للجميع وأننا ننعم بمبدأ التسامح الذي يجيز لنا ان نوجد كواحـــد من الاختيارات العديدة المتيسرة للطالب الملتحق الجديد . وبما أنه من غير المحتمل أن نكون قادرين مباشرة على حل مشكلة الأساتذة بطريقة تساعد أكثر من التوسع المحدود فانني لن أتابع موضوع الجدل القائل ان كل ملتحق بالصف الجامعي الأول يجب أن يدخـل برنامجاً مثل برنامجنا ، أو ان يطلب منه ذلك . فمن شأن القيود العملية ان تجعل التصارع مع بعض الحجج السخيفة غير ضروري .

وسيكون البرنامج مفيداً لكل واحد ، وربما مفيداً بصورة خاصة لمن هم أقل الناس احتمالاً في اختياره . فإذا كان القسم الأدنى نهائياً لكثير من الطلبة ، فقد يكونون أفضـــل بكثير لو انتسبوا للبرنامج من أن يطوفوا بمجموعة من المواد التمهيدية التقليدية . وقد يكتشف الكثيرون منهم بأن انتسابهم ليس نهائياً فالطلبة « الذين يعرفون ما يريدون أن يكونوا » والذين يفرض عليهم أن يكرسوا سنواتهم الدراسية في القسم الأدنى ، إلى حد بعيد ، في الإعداد التقني لحقل اختصاصهم ، يستحقون العطف . لا يمكنهم ان يوافقوا على البرنامج ولو انهم بحاجة اليه . وفي هذا المجال ، تقع الملامة الكبرى على بعض العلوم ، ولكن من غير المحتمل أن يفعلوا شيئاً . انهم أقوياء ولهم أسباب عديدة تبرر ضرورة اختيار طالب الصف الجامعي الأول هذه المادة وتلك وسواهما إذا ما أراد أن يصبح كذا وكذا . انهم يشعرون بالأسف حيال ذلك ويتمنون لو أن شخصاً ما يضع دراسة تربوية حرة موجزة تمكن طلبتهم من استيعابها في وقت فراغهم . واعتقد بأنهم متسرعون أكثر مما يجب ولكنهم ربما يعتقدون العكس .

والبرنامج ، بالمناسبة ، ليس مفيداً للطلبة وحسب ؛ بل انه تجربة تعليمية لهيئة التدريس ، وإذا ما اشتركنا جميعنا في تدريسه فقد نكتشف من جديد معنى « الجماعة الاكاديمية » .

وخلاصة القول ، ان تدريس منهاج البرنامج الأول أسهل من بنائه . فهو لا يشكل مرحلة التدريب التمهيدية في الانظمة الاكاديمية ، لأنه « معنوي » من الناحيتين التوجيهية والنظرية . أما المواد فهي «كلاسيكية» واستعمالها الصحيح لا يشمل الخبرة الأكاديمية العادية . وهو مبدئياً مفيد لكل شخص. فهو عن الحرية التي يتعهدها بعنايته . وربما كان من الواجب فرضه على كل طالب ، ولكننا لسنا مستعدين لهذا لا معهدياً ولا فكرياً .

خاتمة

إن محاولة طويلة الأمد ، لتحسين نوعية التربية من شأنها أن تكشف لنا ، على نحو لا يستطيعه أي شيء آخر، كم نحن ، كمجتمع ، مشبعين بأفكار ومواقف تتعلق بالفردية المتنافسة . والواقع أننا لا نفكر بالإنسان كحيوان سياسي ولا حتى نفهم معنى ذلك ، بل نفكر به بالضرورة كشخص خاص، مخلوق كامل العقل والنفس والأهداف والحقوق، مستقل، وبطبيعة الحال، مهيمن على نفسه. كل علاقاته هي علاقات خارجية تدخل لأسباب خاصة مبررة بشروط خاصة . وحتى حينما تهتز هذه الأفكار ، فإن المواقف تستمر ، ونفضل أن نرفأ البقع البالية بعاطفة لا نؤمن معها في التخلي عن الأفكار المألوفة القديمة. فنحن شديدو التملق بالأسلحة التي حاربنا بها بعض المعارك القديمة وربحناها . وإننا نعتقد بأنه حتى اعتقاداتنا الخاطئة قد أفادتنا ، وانه من المستحسن التمسك بها عن المخاطرة « بالفلسفة » .

وهكذا نبقى إفراديين ، وكأبنـــاء الدولة المدينية ننكر أصلنا المولـّد ثم نتمتع بأزمة هويتنا الذاتية . إننا نبحث عن أنفسنا في كل الأماكن المغلوطة .

ونحن ، على نحو مميز ، غير مستقرين وأكفياء لممارسة سلطة التدريس. فنحن، من جهة، خلقنا طريقة للتربية الرسمية (الحكومية) على مقياس جديد، ومن جهة أخرى ، إننا نقاوم إلى أبعد حد مواجهة التورط في الانهماك (الحكومي)

بتكييف العقل والخلق الفردي . ونعتقد ظاهرياً بأننا مأمونو الجانب إذا كنا لا نفكر بما نفعله،حتى أن شرحما نفعله يبدو «استبدادياً». الحكومة(المدرسة؟) يجب أن تترك عقل الفرد وشأنه ، مع أنها في الحقيقة ، يجب أن تبيد العنصرية وما شابه ذلك . والخلاص هو امبراطورية أخرى يجب كسبها بنوبة من شرود الذهن .

إن علاقة المجتمع والحكومة في ذهن المواطن هي من أكثر المشاكل العصيبة والمهملة . ولا مجال للاسترسال في هذه القضية هنا ، ولكن يمكننا أن نقوم بتذكير عابر عن الديموقراطية والحرية .

فالديموقراطية ليست فوضى سياسية . إنها طريقة منتظمة ومعقدة للحياة وتفرض تنمية حالة العقل الملائمة لها ، فالحالة الذهنية هذه،وحدها دون سواها ، التي تستطيع أن تؤيد مؤسسات الديموقراطية ، لا يمكن أن تنمو نمواً طبيعياً بالإهمال . إن طبيعة الديموقراطية هي (طبيعة ثانية) أيضاً ، وتحتاج إلى تنشئة مدروسة . والالتزام بالديموقراطيةمعناه وجوب إعطاء المدرسة والكليةتفويضاً خاصاً وميزة خاصة .

الحرية هي ثمرة للعملية الناجحة لسلطة التعليم . الحرية هي قوة وهي أيضاً يجب أن تنشأ بطريقة مدروسة :انها ترتكز على النظام وليس على النزوة ، على العادة وليس على الحافز ، وعلى التفهم وليس على الرغبة . إنها مأثرة عسيرة .

إن الكلية الأمريكية اليوم تخون مهمتها إن هي لم تأخذ أعمالها الافتتاحية الديموقراطية بعين الاعتبار . وفي تنمية الحرية لا يمكن للكلية أن تترك عقل الطالب لرغباته الخاصة ، ولا أن تتخلى له عن مسؤولية خلق وإدارة الحالات المتصلة بتطوره . وعند هذه النقاط ، كما عند غيرها ، نرى أن مبادىء الفردية تحدث خراباً لروح وفعالية النمو البنّاء للمؤسسات وتودي بنا إلى حياة تتغير بسبب الضعف والنزاع بدلاً من القوة والفهم .

والجامعة المغامرة بتتبعها المعرفة هي معقل للفردية . ولكن مشاكلها المميزة لم تكن من اختصاصي هنا . ولقد تطرقت إلى الجامعة فقط من الناحية التي تشوه الكلية وتدمرها ، فلقد كانت الجامعة تعامل الكلية معاملة قاسية عنيفة ، وكانت الكلية تنام قلقة في أحضانها .

وتحتاج الكلية نفسها، خاصة القسم الأدنى منها ، إلى بناء أساسي من جديد ، ولكنها قوية بوسائلها الكئيبة ، ومن المحتمل أن تنجرف نحو الخطأ تحت وطأة الضغوط المتلاحقة . وهيئة التدريس، الوحيدة التي يمكن أن تنقذها ، هي مع الأسف المصلحة الراسخة التي تصعب زحزحتها . إنها تعمل عن اقتناع وعادة . ولكن ما خلقته ، وما تحـــافظ عليه ، هو إخفاق مشؤوم بالحدود التربوية والاجتماعية والإنسانية .

ولقد هاجم البرنامج التجريبي المشكلة من فروعها إلى جذورها ، وبيّن أنه توجد طريقة أخرى أفضل . والسؤال الوحيد هو هل يمكن أن تستمر وأن تنمو بوجه جمود المؤسسات السائدة ؟ .

إن النظرة العامة غير ميئوس منها . وليس من الواجب ، عند هذا الحد ، إحداث تغيير كلي يتناول أية كلية بالذات فيما يتعلق بمخطط البرنامج الأول ، وإنما، وبدون ريب، لكسب موطىء قـــدم نموذجي حيثما كان ذلك ممكناً . والواقع أنه ليس هناك من سبب يجعل كل كلية مجتمع ، أو كليـــة صغرى ، أو الكلية ذات الأربع سنوات ، أو الجامعة الحكومية أو الخاصـــة – قادرة في وقت قصير ، على أن يكون لها وحدة تعمل بالبرنامج الأول. فلكل مؤسسة على الأقل ، العدد اللازم من الأساتذة الذين يمكنهم القيام بذاك العمل ، وهذا كل ما تحتاجه . وهي ليست باهظة الثمن ولا معقدة ولا معتوهة .

وإذا كان البرنامج قادراً على كسب موطىء قدم لإجراء تجربة عادلة، فسيثبت وجوده بطرق عديدة ، وقد يثبت في النهـــاية أن سلامة العقل والغبطة ، ناقلتان للعدوى .

الجزء الثاني



يتألف هذا القسم من تقريرين مختصرين عن البرنامج التجريبي أثنـــاء عملية تكوّنه . كتب الأول بعد السنة الأولى القلقة ويعبر عن الوجه المبدئي للبرنامج، ويشرح محاولتنا الأولى في انشاء مخطط للنشاط الفعلي ، ويكشف عن النقاط التي واجهناها بصعوبات غير منتظرة وخيبات أمل .

أما التقرير الثاني فقد جرت كتابته خـلال منتصف السنة الثالثة ، وهو يصف ويوضح التعديلات في البرنامج ويجرّب إلى حدّ ما ، أن يضع البرنامج في إطار أوسع للتحليل النظامي والنظرية الاجتماعية .

التقرير الأول المقدم إلى هيئة التدريس

أيلول (سبتمبر) ١٩٦٦

لقد مضى على وجود البرنامج التجريبي للكلية سنة واحدة ، غير أن الكلام بثقة عن نتائجه سابق لأوانه ، إلا أنه يبدو من المناسب رفع تقرير موقت غير رسمي إلى هيئة التدريس في بيركلي .

١

البرنامج هو سليل روحي مباشر للكلية الاختبارية التي أسسها وأدارها «ألكسندر ميكل جون» في العشرينات من هذا القرن في جامعة (ويسكونسن) وكان الدكتور « ميكل جون » ، بالفعل ، مراقباً مشاركاً بالعاطفة للمراحل الأولى لتطور التغيير في (بيركلي) .

كان هنالك عدد من المشاكل تحتاج إلى حل قبل البدء بتنفيذ البرنامج . فالجامعة في (بيركلي) مؤسسة قوية معقدة ، لها حجم طلابي هائل ونشيط ، وهيئة تدريسية واسعة واثقة بنفسها . وقد ظهرت خلال سنوات عديدة برامج ومخططات تدريسية تعكس مبادىء واحتياجات تربوية عديدة . ولقد تجسدت في صلب التشريع الجامعي متطلبات ومقاييس تربوية عامة . فلم يكن من المحتم الموافقة على برنامج جديد فقط ، بالاستناد إلى أهليته الأكاديمية ، بل كان على الطلبة في مثل هذا البرنامج أن يتوافقوا مع متطلبات الكلية والجامعة .

وكانت المشكلة الكبرى منذ البدء نيل الموافقة الأكاديمية . وما لم تصادق هيئة التدريس على البرنامج ، فلن يكون هناك برنامج على الإطلاق .

وفضلاً عن الموافقة الأكاديمية ، فإن المشكلات تشمل المدرسين والميزانية ، والمكان . وكان على أعضاء هيئة التدريس التي تود الاشتراك في البرنامج أن يتحرروا لمدة سنة أو سنتين من مسؤولياتهم الادارية ، كما كان يجب تحضير المال خلال مهلة قصيرة نوعاً ما . وكان يجب تأمين المكان في ظروف ندر فيها وجود الأمكنة .

وبالنظر إلى السابق فإن المصاعب التي واجهت العمل في انطـــلاقه لم تكن كبيرة جداً على ما يظهر.

الدرس واضح نوعاً ما : إن الجامعة الكبيرة المتعددة الأبنية يمكن أن تكون مرنة ومتفتحة لتقبل هذه الأفكار الجديدة ، وقد برهنت الادارة على كل المستويات ، عن تعاون ودعم . وبالرغم من ضآلة قواها بالمبادرة في هـــذا المضمار ، فإنها لا تجد نفسها – وهذا هو الواقع – معادية للتغيير . وفيما يتعلق بهيئة التدريس – فهي بالطبع القوة الكبيرة المحـــافظة على المسرح التربوي . فممارسات المعهد تعبّر عن وجهات نظر هيئة التدريس ومواقفها إلى حد كبير . وهذا لا شك فيه ، إلا أنه عند اختلاف المبادىء حول النقاط الجوهرية التي يشتمل عليها البرنامج التجريبي للكلية ، فإن هنـــاك اقتناعات عميقة تتعلق بالثقافة والتدريس .

وإدراكاً منا بهذا ، فإننا نقر بالجميـــل لهيئة التدريس في (بيركلي) للصبر والتسامح والروح المرحة التي سمحت لنا بهـــا باستعمال حريتنا ضمن ممارسة قانونية .

٢

إن أوضاع التدريس في الدراسات العليا والقسم العالي والقسم الأدنى تجابه الجامعة بواجبات وتحديات مميزة . فالتربية في الدراسات العليا هي، في جوهرها، تدريب مهني . فنحن ننشىء نسبياً الطلبة الناضجين للدخول في نقاباتنا الحرفية فنهيّىء لاستمرار أنظمتنا الأكاديمية الخاصة وتنميتها . وعلى مستوى القسم العالي اننا نعمل أيضاً قريباً من مصالحنا المهنية ، لأن القسم العالي يتميز بمبدأ التخصص في موضوع دراسي. بل ان هذا المبدأ يهيمن عليه ، ومع أن التخصص هو ، بالطبع ، تحضير للعمل في الدراسات العليا ، فإنه مبدئياً ، ليس كذلك فقط . وإن ما نعتبره جزءاً مهماً من البرنامج الذي يعد لنيل درجة (ب. ع) هو أن يتابع الطالب التفهم تحت رعاية أحد الأنظمة الأكاديمية بعمق كاف كي يستطيع أن يستحوذ على شيء من الأساليب والروح والمعاني المركزية والمشاكل التي يتميز بها . إننا لا نعتبر أن التخصص « يضيع سدى » بالنسبة لأولئك الذين لا يتابعون العمل في الدراسات العليا في حقل تخصصهم . وتعمل هيئة التدريس «مهنياً » في مستوى الدراسات العليا ومستوى القسم العالي ، وتدرّس باهتمام وثقة . إنما القسم الأدنى ، الذي صمم له برنامجنا ، يقدم صورة مختلفة أصلاً . أما الالتزام بالاتجاه المهني فيؤجل بوجه عام . وهذا بطبيعة الحال هو وقت تحضير ، ولكنه من نواح عديدة، أكثر دلالة على بلوغ أوج حالات التربية السابقة ، وقت تنسيق وإعادة تنسيق . وليس في القسم الأدنى تخصص ، ونحن نحاول (في أغلب الأحيان بدون جدوى) أن نتحاشى التخصص قبل أوانه .

إن القسم الأدنى هو الوجه الوحيد في التربية الجامعية الذي لا يكون أثناءه الطالب في الأصل تحت سلطة قسم من الأقسام ، ومع ذلك فإن تربيته — المواد التي يدرسها — تقدمها الأقسام وبينما لا يكون من الضروري ازدياد اهتمام الأقسام بإغراء الطالب بأنظمتها ، فإن مواد القسم الأدنى والحالة هذه ، تميل

حتماً لأن تكون ـ بصراحة أو بدون صراحة ـ «مقدمات إلى »أو «عناصر من» النظام الأكاديمي و عناصر منه .

ويمثل القسم – فضلاً عن ذلك – نظاماً . فأعضاء هيئة التدريس هم أعضاء في الأقسام . فمنزلتهم ، وأهليتهم ، هي نظامية أصلاً ، وكلما كانت المؤسسة على نمط جامعي ،أو مدرسة للدراسات العليا ، أوموجهة للأبحاث ، كلما كانت الحالة مطابقة . وأعضاء هيئة التدريس يختارون لتفوقهم أو لتفوقهم المتوقع في مضمار معيّن ، وعندما يقومون بعملهم على أحسن ما يرام ، فإنهم يعملون بالنظام وضمن حدوده . هذا وصف وليس انتقاداً . ولكن النتيجة هي أن القسم الأدنى هو الجامعة الروحي ، تسوسه أقسام تستحوذ على أفكارها بكاملها أمور أخرى.

ليس قصدنا هنا أن نقدم تحليلاً مستوعباً آخر عن نواقص القسم الأدنى . فكلنا يدرك بأن هنالك شيئاً يسير خطأ . والخطأ لا يقع كلياً على المنهاج الدراسي ، ولكن هنالك شيء نقوم به ، أو أهملنا القيام به ، يساعد على هبوط الصف الجامعي الثاني ، إلى خيبة الأمل والنفور والمرارة . هناك اعتراف واسع بأن طلبتنا الداخلين حديثاً جيدون جداً ، لقد كانوا تحت ضغط شديد، وتحضيرهم هو أفضل مما كان عليه عادة . إنهم مستعدون للعمل الصعب ويهتمون بالمسائل الجدية . فالطالب باختصار ليس هو المشكلة.

وبطريقة سلبية نقول أن قضيتنا هي أن نعد بديلاً لنظام المقدمات الاختبارية للأنظمة الأكاديمية ، كالمبدأ التنظيمي في السنتين الاوليين . إننا لسنا نظاميين ، كما اننا لسنا بين بين . اننا غير نظاميين أو شبه نظاميين . إن موقفنا ، مع كل الصعوبات المترتبة عليه ، هو أن تربية القسم الادنى لا ينظر إليها ،بل يجب ألا ينظر إليها من زاوية المهن الأكاديمية .

إذا أخذنا ذلك جدياً، فقد تتزعزع آراء أخرى مألوفة .تأمل« الموضوع ».
إنه شيء لدى الأستاذ ، حتى ولو لم تكن له مشاكل ، إنه صنف أكاديمي ليس إلا . إنه جزء من مضمار يقوم أحد الأقسام عليه بسلطة مقلقة ، وأحياناً ينفرد بها دون سواه. و«مادة الدراسة» هي نظرية إدارية خام لتدريس أحد الموضوعات. ومن الطبيعي جداً ، والحالة هذه ، أن يختلط « أخذ الدروس » « بالحصول على التعليم » .

ولكن ما خلا هذا الاقتراح العابر ، بأنه من الممكن وجود علاقات عميقة ودقيقة بين «مواد الدراسة »و « المواضيــع » و « الأنظمة الأكاديمية»فالصعوبة بمواد الدراسة هي أن الطالب يأخذ أربعة مواضيــع أو خمسة منها في آن واحد. ومن الواضح أن هذا يتضمن تجزئة الانتباه والطاقة ، وقليلاً من ناحية التلاحم والوحدة . وهكذا وبإلقاء قبضة محكمة على الطفل ، نطرح المادة جانباً ونخطط لنصف سنة (أو لربعها) بصورة كلية وبدون تقسيم داخلي إلى مواد أو مواضيع.

والى الحد الذي سمحنا به لأنفسنا أن نحلم (بالجماعة)فقد شاهدناها بهــذه العبارات : عمل ذهني مشترك ، محاولة مشتركة للتفهم بالتصارع مع المشاكل ذاتها بواسطة نفس المادة . لم يكن هنالك (مادة) تعطى أو تؤخذ . كل شيء تحوّل الى أن يصبح الطالب قادراً بازدياد على القيام بعمل ذهني طويل الأمد ، يكابده باستقلال واستمتاع .

اذا شددنا على أهمية الجوهر العام ، فلأننــا نرغب في أن يكون من الواضح أننا بتحاشينا المواد ،والمواضيــع ، والصفوف ، فإننا لا نسعى الى الحصول على ملجأ (يهتم به الطالب) أثناء سيره الخطر . فهناك برامج ومؤسسات مرتكزة على ذلك المبدأ ، ولكن مبدأنا ليس واحداً منها .

٣

تميزت السنة الأولى بمزاجات سريعة التقلب من قنوط ويأس وحمية وإعياء ،

من خيبة أمل وتجـــديد في الإيمان . كانت سنة توتر . ومن الصعب تحديد مدى ما سببته المشاكل الخاصة المتعلقة بالبـدء بالعمل ، أو الدخول في عمل جديد ، أو ما هو موجود ضمن البرنامج .

وسرعان ما أدركنا مقدار الحماية التي يقدمها وضع الصف العادي للأستاذ . إنه يقابل صفه أيام الثلاثاء والخميس أو أيام الاثنين والاربعاء والجمعة ولساعة كل يوم . فالطلبة يصلون، يمكثون قليلاً ، ثم ينصرفون، والأستاذ هو المسؤول . إنه على أرضه الخاصة ، له الحرية الكاملة باستخدام الدرجات والرتب ، تحميـــه التقاليد و (الحرية الأكاديمية) من التفتيش والتدقيق الخارجيين ،حتى من التفتيش المدرسي . إنه مسؤول عن جزء يسير فقط من ثقافة الطلبـــة، وما من ضرورة للاهتمام بما يحصل لهم في مكان آخر ، أو بما سيؤدي إليه كل هذا . إنه يواجه مجموعة أفراد كل منهم غريب عن الآخر عادة ، وليس فيهم من ذاتية (الجماعة) إلا النزر اليسير ، وما من شيء يستطيع تحويل صف إلى جماعة قادرة على تنمية قوة ثقافتها المبنية على مبدأ الند للند وتطورها وتأكيدها إلا التدريس المتناهي في الجودة أو الرداءة . والموضوع ، بتعريفه النظامي ، يخوّل وضع صيغة للقضايا أو المشاكل تحدّد المسؤولية الملقاة على الأستاذ وعلى النظام من الوجهة النظرية . فالحالة النفسية المعتمدة لذلك هي حالة أكاديمية .

إلا أن هيئة التدريس لم تكن معزولة في برنامجنا كما جرت العادة . فـكان كل منا معرّضاً لبقية أفراد الهيئة عند نقطة ممارسة فن التعليم ، وكـــنا على اتصال مع الطلبة بطريقة مختلفة من الأساس . وكنا مدركين بأننا كنا مسؤولين كلية تقريباً عن ثقافة الطلبة . وكانت قضايا المشاكل الجوهرية ، كالحرب والسلم، الحرية والسلطة ، النظام والفوضى – تستحوذ على اهتمامهم بحيوية ، ولم تكن الخلافات مجرد رموز أو شعارات أكاديمية . زد على ذلك أن الطلبة أخـــذوا بالتعرف على بعضهم البعض ، وبتنمية شيء من الشعور بأنفسهم كجماعة لها

رغبات تستدعي التعبير والتوكيد .

لم يكن النزاع غير متوقع . مع انه كان من المدهش وجود نزاع طفيف أو توتر بين البرنامج والعالم الخارجي ، والكثير منه تولّد داخلياً ـ بين أعضاء هيئة التدريس ، أو بين الطلبة ، أو بين هيئة التدريس والطلبة .وكانت علاقاتنا الخارجية ودية ، وحياتنا العائلية مضطربة . كان كل شيء سليماً وممتعاً — (كل الانفعالات مبددة) — ولكنه من غير المستطاع ومن غير المناسب أيضاً أن ندلي بتفاصيل المشاغبات العائلية حتى إلى العالم الصديق .

ليس باستطاعة هيئة تدريس (بيركلي) إلا وأن تدرك الوحشة المتأصلة في الأعداد الكبيره من الطلبة ، فالتمرد الفتي أو النزاع الجيلي هو ، بالطبع شيء قديم . ولكن ذلك دائماً مشكلة حقيقية ، وإننا نواجهها بشكل أشد إثارة ، ومن زاوية معرّضة للنقد. التربية تشمل الشروع بتعليم الأعمال التربوية المتطورة. ولكن هذا ليس بعملية غبية عمياء ، فالأمور يجب أن يكون لها معنى. وليس بدون سبب ، أصبح عدد كبير من الشبان والشابات الأذكياء، من ذوي الإحساس والفطنة ، أصبحوا يشكون في صحة واستقامة عقول من يكبرونهم سناً. إننا نطلب إليهم أن يسلـّموا بإجراءاتنـــا وأنظمتنا الديموقراطية كأفضل وسيلة لخدمة المثل العليا للسلام والعدالة ، والحرية والمساواة . إنهم يرون أن هـــذه الإجراءات تقودنا إلى شرك حرب ضروس هي ، في أحسن الاحتمالات ، ذات أوراق اعتماد أدبية متصدعة. إن الصفة المقيمة لقدرتنا على شراء ما نريد من البضائع التي تغدقها حياة الوفرة التي نحياها لا تستهويهم ، فهم يجـدون، أو يظنون أنهم يجدون ، خيانة المثل العليا كلها ، من قبل مرائين متعبين ، مسنين، وتقليديين . فهم غير مستعدين للانضمام إلينا .

إن التربية ، في اطار البرنامج ، متعلقة رأساً بهذه الإمور . والطريق ليس سهلاً ، كما أن النتيجة غير مضمونة . ولكننا على الأقل متورطون في معارك العصر الكبيرة . فلن تكون هنالك دهشة إذا كانت الفئات التقليدية السياسية

– من أحرار وراديكاليين ومحافظين ويساريين ويمينيين – كلها غير ذات أهمية . فالمشاكل أبعد عمقاً وهي تشكل تحدياً لفكرة المدنية و « النظام » وحق للقيمة العقلانية والترابط المنطقي ووضوح التفكير . وازاء هـــذا الوضع تصبح حق القضايا الشبيهة بكيفية القراءة والكتابة ، ميالة للتصورية أو الميتافيزقية .

وكانت هناك «مجابهات» خلال السنة . فقد شعر بعض الطلبة بأن الجسم الطلابي يجب أن يكون له نصيب في تكوين المنهاج، وبينما جرت بعض المناقشات عن المنهاج بطريقة رسمية وغير رسمية ، فقد حفظت هيئة التدريس لنفسها حق اتخاذ القرار . ولدينا منهاج مقرر . والطلبة الذين يتمهدون باتباعه يجب عليهم أن يقبلوا بسلطة هيئة التدريس في تحديد موضوع الدراسة . فطريقة الاختيار الداخلي وتحديد الطلاب لتركيب البرنامج العـــادي غير معمول بها. وإذا ما أخذنا مزاج جيل الطلبة الحالي بعين الاعتبار لوجدنا أن هذه نقطة صراع حتمي .

وبنفس الروح « التسلطية » التي تخضع الطالب لهيئة التدريس ، فإن هيئة التدريس رفضت أن يشهد أو يحضر الطالب اجتماعاتها الاعتيادية . وحوالى آخر السنة الدراسية ، وبعد اتخاذ قرار بعدم تجديد خدمة المدرسين المساعدين ، فقد تمسكت هيئة التدريس بهذا القرار على الرغم من الالتماس المقدم من الطلبة راجين فيه ان يترك الى المدرسين المساعدين مجال الاختيار في البقاء في البرنامج. وقد ترك هذا خدوشاً واحساساً غير ودين في كل مكان .

وبرغم كل شيء وبسببه ، فإن البرنامج لم يتمد آلام السنة الأولى وازماتها وحسب ، بل نجح في إنهاء السنة بروح عالية .

مسودّة تقرير عن البرنامج

كانون الثاني (يناير) ١٩٦٨

الكلية في أميركا هي المكان الذي تمر به جميع المذاهب الحاسمة . أما في نظر الآباء فهي المكان الذي يخسرون فيه أولادهم . فالابن ، أو الابنة ، الذي يترك أهله ، وهو غير متيقّن وفي حيرة ، في أيلول (سبتمبر) يعود اليهم لفترة قصيرة في كانون الأول (ديسمبر) وهو متأثر بأهواء جديدة وضائع إلى الأبد . أما في نظر الطالب ، فالكلية عالم أنداد بدون آباء ، وبداية مرحلة أوسع للمغفلين . وهي في نظر المجتمع الذي يوجدها ويؤازرها ، كناية عن مؤسسة غامضة تُغذى فيها أجيال متمردة من المراهقين ، ويتخرج منها سنوياً راشدون أذكياء يقدرون الأشياء حق قدرها ومستمدون لأخذ مراكزهم بين حماة المدنية .

إن المدرّس يعرف بأن الكلية هي من أقسى ساحات القتال ضراوة . وليست مجرد مكان للمجابهات بين الشباب والكهولة ، والشعور والعادة ، والنزوة والنظام ، والبراءة والتجربة ، بل هي المكان الذي تختبر فيه حيوية المجتمع الأساسية وتبرز قدرته في المطالبة وفي تسخير طاقته للمجتمع والتزاماته

الفتية . فالمجتمع هو الذي يأتي بنفسه إلى الكلية لإجراء المحاكمة العامـــة . وهنالك يجب أن يعرض قضيتها أمام هيئة محلفين تنزع إلى الشك وحتى للعداء . وهنالك يجب أن يستعيد غاياته وأهدافه وقيمه وأن يوضحها ، ويجب أن يبرر إذا أمكنه ذلك ، تفسيراته الشائعة لهذه الأهداف ، ويجب أن يعترف بنقائصه ويشرح ما يواجهه من صعوبات ويبرر الإجراءات التي يتخذها ، ويكشف عن الفرص المناسبة للعمل الخلاق البنّاء . فالكلية هي المرحلة التي فيها يعود المجتمع إلى وعيه الذاتي .

ومقدرة الكلية على جعل معنى للمجتمع الذي يؤازرهـــا ، هي الاختبار النهائي للحيوية الاجتماعية . وإذا لم نتمكن من اجتياز هذا الاختبار ، فهلاكنا محتم أكثر من هلاكنا جسدياً . ولا يمكننا أن نُبقي على وجود فجوات بـــين الأجيال المتعاقبة . فالمجتمع في الكلية لا يحارب ببساطة من أجـل بقاء الناس وحسب بل من أجل بقائه هو .

ولم توصف الكلية الأمريكية دائماً أو حتى عـــادة ضمن هـذه الحدود . والمجتمـــع الذي يؤازرهـــا يتوقع ربحاً بالمقابل ، ولكن عادة على شكل كفاءة عالية في المهن والحقول الأكثر تعقيداً : ويراها الطالب تخدم احتياجاته الخاصة . وتميل هيئة التدريس إلى الاعتقاد بأنها تواصـل المعرفة وتنقلها . وكل هذه الأهداف تجد لها بعض المقاييس لتعبر عن ذاتها في الكلية . ولكنها تخفي الحقيقة الأكثر أهمية . فقد جاءت الكلية ، أكثر من أية مؤسسة أخرى في مجتمعنا الدنيوي « المتعدد الوظائف » ، لتملأ الثغرة التي تركها فصـل الكنيسة عن الدولة ، انها تقوم ببعض أعمال الكنيسة الرسمية . هي مؤسسة البدء بالعمل والتثبيت . وانه لعجز منا أن نرى هذا وهو المسؤول عن الكثير من العقم في الاصلاح الحالي للكلية . إنه لعجز في الادراك الحسي كما أنـــه عجز في العصب الحسي أيضاً .

إن المجتمع الذي يفرض هذا الواجب على الكلية لا يجعله واجباً سهلاً . فإنه يرسل إليها أبناء وبنات ساخطين خـــاب فألهم . ومن المسلّم بـــه أنهم يأخذون مستوى عالياً نسبياً من البحبوحة المادية ، ولكنهم غير راضـــين ولا متأثرين بالمنزلة الرفيعة التي أسبغتها الحياة على آبائهم . إنهم شديدو الاضطراب لموضوع الحرب والعنصرية ، ويميلون إلى اعتبار هذه كتمابير مميزة للمجتمع الذي غرر بمثله العليا . وبقلوب فتية قاسية يرون الثغرة بين المثل العليا المعترف بهـــا ، والتطبيق ، كإثبات للرياء ، ويشجبون ، بضيق صدر ، المحاولات « لشرح التعقيدات » على أنها مجرد تبرير رسمي للمدافعة عن « الوضع الراهن ».

وإذا ما نسي المدرّس ، فإنه في هذه الحالة يتذكر من جديد قصة المدينتين ــ الدائم والموقت ، المرئي وغير المرئي . ويجب أن يعود إلى مبدأ الجماعة على أنــه دائم مع الوقت وإلى نظام الأهداف التي ، في أي وقت معين من أوقاتها ، تعبر بنقص وبغير تلاؤم عن أشكال قوانينها الخارجية المنظورة . إن سر البدء في العمل هو الانضمام إلى المدينة غير المنظورة ، والتعهد بالمثل العليـــا والقوانين ، وليس مجرد قبول الممارسة الحاضرة . وباختصار ، فان الطالب قـــد أدرك بعض الخرافـــات ، ويجب الآن أن يبدأ بالغموض . وهـــذا البدء ليس أساس الإعجاب والولاء والتعهد وحسب بل هو أيضاً الشرط المسبق للمخالفة الصادقة بالرأي . إنه يهيىء التفهم الذي بدونــه لا ترتفع «المخالفة بالرأي» عن مجرد المعارضة .

إن الثغرة المرئية بين مثلنا العليا وأعمالنا تجعل واجب البدء في العمل صعباً جداً . وفي الوقت نفسه فإن فوضى العـــالم المنظور تفرض على الكلية ، ومن أجل مصالحها ، تنمية معطياتها الفلسفية . ففي مواجهة التحدي لاحتياجات تربوية ، قد تعيد الكلية تشكيل نظرية مترابطة وعاقلة لهذا الوضع .

ليس هنالك من شيء نحن بأمس الحاجة إليه أكثر من هذا . كنا منجرفين

دون تفكير على حطام الفردية التجارية القليلة العمق ، ومـــا كان يبدو أنه يفيد الأب لم يعد يفيد الابن . فلكل نظرية خاطئة ثمنها ، وها اننا ندفع هـذا الثمن الآن .

من الملائم والداعي إلى السخرية بشكل خطير ، هو أن الطلبة الذين يزعج سلوكهم عـــالم الراشدين أكثر من سواه ، يأتون إلى الكلية مزودين « بالفلسفة » التي هي إلى حد ما محاكاة ساخرة لمن هم أكبر منهم سناً . ليست حداثة الأفكار هي التي تصدم ، ولكن إلفة هذه الأفكار المزعجة . ايفان يجابه سمير دياكوف. هل لنا أن نعيد النظر في البنود القياسية ؟

« اللغة الوحيدة التي يفهمونها هي القوة » . أما النفوذ والشرعية فلا معنى لهما ، وما من شيء غير القوة يكسو عريها بالبلاغة . أما المبادىء والحقوق ؟ فكلام منمق مـــا لم يكن هنالك كتائب من الأشخاص . وما القانون الدولي والفضيلة ؟ كل شيء يؤول إلى القوة . اذن لتكن قوة الطلاب ، وبرأيهم انهم بالغو الادراك والصحة .

« ثق بالاحساس ولا تثق بالمنطق والكلمة » . إذا بعت العقل أو اشتريته فان أولادك سيكرهون النقاش والتفكير . وإذا ما حولت الراديو والتلفزيون إلى التجـــارة فلا تشكُ من تعطيل التصديق . فالكائن الحي السليم يسعى للدفاع عن نفسه ، والعقل المهاجم ينقلب على الكلمة .

« كل من تعدى الثلاثين يكون إما ميتاً أو غير أهل للثقة . » ومن الذي تجاوز الثلاثين ويعترفون به ؟ وكيف ، على أية حال ، يمكن أن تتوقع من الصغير أن يقاوم تأثير صناعة مستحضرات التجميل الضخمـــة التي باعت الاعجاب بالشباب إلى الآباء الحزانى .

المخدرات ؟ انها استجابة واضحة وتقليدية لمدنية المستهلك للاخبار « ان ملكوت السماوات هو داخل نفسك » .

« انها حياتي » وهذا تطبيق سخيف فظيع لنظرية بدائية عن ملكية شيء لم يبتدعه المدعي ولم يغذه .

« يجب على كل واحد أن يتصرف على نحو ما يراه صحيحاً » . ويظهر أنه المبدأ الاخلاقي النهائي الذي يقذف ، بعدم اهتمام ، القانون والسياسة والتجربة والسلطة والمعرفة والتواضع ، وما شابه ، إلى صندوق قمامة التاريخ . هذا خروج على العرف الاخلاقي وبلاهة الاعتقاد بأن أخلاق الفرد أكثر استقامة من اخلاق الآخرين ، ويظهر اننا لا نرى في هذا تصويراً نموذجياً لحالة الحرب .

هذا طريق موجز لقائمة قصيرة . ولكنه يوحي بالمشكلة . فالطلبة لا يتعلمون هذه الأمور في الكلية ، بل هي في عداد حقائبهم حينما يأتون إلى الكلية . انهم لم يخترعوها . هي هدية الهروب من الطبقة الوسطى .

يجب على الكلية ان تُحول حالة العقل هذه ـ التي قلما يمكنها أن تدعم الحياة الخاصة القليلة العمق والطفيلية - وتدفع بها إلى شيء قادر على تنمية وتطوير حياة المجتمع الديموقراطي . ليس هذا بواجب سهل . وليس واضحاً فيما إذا كانت الكلية لها الرغبة أو المقدرة على النجاح . ولكنه الأمل الأخير وهنالك يجب دخول المعركة .

وهيئة تدريس الكلية ، لو كان لها صوت ، لرفعته باحتجاج ساخط مروع على هذا الوصف لوظيفتها . وقد تقول : « نحن لسنا كنيسة ، نحن لسنا معهداً للاصلاح الاخلاقي ؛ نحن لسنا السلاح الروحي للحكومة السياسية . نحن معهد مدني للتعليم العالي في مجتمع متعدد الوظائف . نحن لسنا كهنة مدينتكم الخفية . علاوة على ذلك ، هذه ديموقراطية ، والديموقراطية ترتكز على الفردية لا على

نوع توجيهكم للفكر – أجل ، النظام السياسي القائم على اخضاع الفرد الدولة .
وعلاوة على ذلك ، من انتم ومن نحن حتى نصدر حكماً أو نتجرأ على تعليم الفضيلة أو نفرض قيماً على الآخرين . لا ، شكراً ! نحن علماء مستقلون، ولسنا من محاكم التفتيش ، نحن باحثون عن الحقيقة ، متواضعون ، ولسنا منقذين للأرواح » . انه الاعتراض من أجل الاعتراض ، والقلق المذنب للمجتمع، ويأس من خاب فألهم هما لا شيء إذا ما قيسا بثقة النفس العنيدة لهيئة التدريس .

وإذا كان هناك من رد فيجب أن يبدأ ، على ما اعتقد ، بالحاح على التمييز بين فكرة الجامعة وفكرة الكلية .

ان الجامعة هي منظمة من العلماء والبحاثة . فاهتمام الجامعة متعلق بالمعرفة . وتدريسها مهني وتقني ، ومتمركز في مدرسة الدراسات العليا. وسلطتها جذابة بحيث انها حولت الكلية إلى فلكها . إن كلية الآداب والعلوم أصبحت مجرد جزء من الجامعة ، شركة مهيمنة لعـــدد كبير من الأقسام الجامعية بمسؤوليات إدارية للتربية المتعلقة بمرحلة ما قبل التخرج . ولكنها خسرت الشعور بكل رسالة مستقلة . إنها تقيس نجاحها بعدد الطلبة الذين ترسلهم إلى الدراسات العليا، وترضى بأن تكون مدرسة إعدادية للمهن ، اكاديمية كانت أو غيرها .

وقد انجرفت الكلية إلى هذا الحال لأنه لم تفهم أبداً ، ولم تأخـــذ معاني الديموقراطية بعين الاعتبار . أولاً ، ان الديموقراطية تفرض على كل واحـد ، باسم الكرامة والحرية ، دعوة سياسية . وثانياً ، ان هذه الدعوة تتطلب تربية خاصة . ولكن الكلية الأمريكية أدارت ظهرها إلى هذه الفرصة السانحة ، كما أن تركيبها كمؤسسة ، بالإضافة إلى دور هيئة التدريس ونزعتها يجعل سيطرتها على هذه الفرصة بعيدة الاحتمال الآن .

وإحدى النتائج المترتبة على ذلك ، هي ان الكلية غير مستعدة ، وبشكل

مضحك ، للازمة التي تجد نفسها فيها الآن . وإن مدافعها الفكرية مسددة إلى الجهة المعاكسة . وهي تنتظر من الادارة أن تتغلب على القلق الطلابي الكبير كما لو كان مسألة تصرف رديء وهي تقابل اتهامها بأن لا علاقة لها بالتربية ،بتجاهل رقيق للاتهام . وعندما تواجه أزمة أخلاقية وفكرية أعظم ، فانها تقدم سلسلة مختلفة الألوان من مواد الدراسة في مواضيع تؤدي في النهاية إلى درجـــة الدكتوراه . ولا ترى أن هذا النوع من الإنقاذ هو طريـــق آخر للانسحاب ؟ بالنسبة إلى الكلية .

إن تجدد الكلية يمكن أن يبدأ بل يجب أن يبدأ بسنتيها الأوليين – أي ما يسمى بالقسم الأدنى . هنا يكون الطالب حراً نسبياً من الضغط المهني المباشر ، ولو أن بحثه شديد عن دور مهم ، وتوقعاته عالية . فهو مستعد لأن يقلب صفحة جديدة ، ولم تتثبط همته بعد باللامبالاة باكتشافه أن مشاكله « الهامة » غير منهاجية . وهو جاهز للتربية .

فضلاً عن ذلك ، إن الكلية هي أقل ثقة بمعالجة القسم الأدنى ببقية ثقتها في حياتهـــا . إن البرنامج الرئيسي لا يزال عادة محدداً بسنوات القسم الأعلى ، والمعروف هو ان تربية الطالب الجامعية يجب أن تتضمن أكثر من اختصاص . ولكن ما هو هذا « الأكثر » فقضية غير واضحة والكلية مفتوحة للاقتراحات . واني اقترح ان نبحث هذه المسألة تحت عنوان : مشكلة البرنامج الأول .

اننا نحتاج الآن اثناء محاولتنا تمهيد الطريق أمام البرامج المهمة ، للتفكير في ما إذا كان الوقت قد حان لحل أو حتى لاسقاط نظام المتطلبات العام الذي يعطينا الصورة الخاطئة ، لا جوهر التخطيط التربوي . ولكن ماذا يحصـــل لو اسقطنا هذه المتطلبات ؟ فالطلبة وبأعداد كبيرة سيواصلون درس اللغات مـــع

أن الكثيرين لا يفعلون ، وقد يستمرون بالبحث عن مواد دراسية تتيح لهم الفرصة المناسبة لتحسين الوضوح والتماسك في كتاباتهم . إن متطلباتنا العامة هي بديل لنظام ارشاد تربوي جدي . وإذا شعرنا بأنه لا يمكننا اسقاط المتطلبات بطريقة مأمونة والاعتماد على النصح والارشاد ، فإنه يجب أن نكون على الأقل مستعدين لطرح المتطلبات جانباً حيث تتدخل في شؤون برنامج أول مقبول. كما يجب أن نتفادى أيضاً زيادة المتطلبات على أساس هذا الفرض بالذات .

ولكن تمهيد الطريق أمام البرنامج الأول لا يخبرنا عما يجب أن يكون عليه. فنحن نحتاج لأن نطبق نشاطاً تربوياً خلاقاً على هذه المشكلة ، لننمي عدداً من البرامج المعقولة . إن النقطة الأساسية هي أن كلاً منها يجب أن يكون فعالاً بما فيه الكفاية بحيث يعطي ميزة لسنوات الطالب الأولى في القسم الأدنى وان يكون كل منها مميزاً عن التخصص في القسم الأعلى ولكن متمماً له أيضاً. ويوجد سوابق تقليدية هي: المدنية الغربية ، المدنية العالمية ، الإنسانيات المتكاملة والعلوم الاجتماعية المتكاملة ، ودراسات أمريكية . وهذه « المواد الجوهرية » قد تتوسع في مجالها وتعتبر « مواد مزدوجة » وقد تمتد على مدى سنتين من الزمن . كما يمكن تطوير دراسة حضارة أجنبية أو دراسات عن المنطقة مبنية بعمق على اللغات .أو الدراسات المنسوبة إلى المدنية. إن المشكلة الأولى للبرنامج ليست غير قابلة للحل. فهي ببساطة يجب أن يعترف بها على أنها المشكلة ويجب ان تمهد الطريق لتُشجع على إيجاد حلول مختلفة .

البرنامج التجريبي

البرنامج التجريبي، الآن في سنته الثالثة ، هو برنامج أول. ويمكن أن نعتبره من الناحية التقنية « كمقرر تعليمي » مثلث يمتد على مدى سنتين من الزمن . وباستثناء مادة واحدة خارجية كل فصل دراسي فهو يتضمن البرنامج الكامل

للطالب لمرحلة القسم الأدنى من سني تعليمه . ويعتبر مرضياً لشروط القراءة والإنشاء والعلوم الاجتماعية والانسانيات ، والتاريخ الأميركي ومتطلبات الثقافة . والمادة الخارجية تسمح للطالب أن ينفذ إما متطلبات اللغة وإما متطلبات العلوم أو متطلبات أخرى للتخصص في القسم الاعلى . والبرنامج محدد بمئة وخمسين طالباً ممن يدخلون الصف الجامعي الأول ، ويجري اختيارهم جزافاً من بين طالبي الدخول ، ومزوّد بستة أعضاء متفرغين من هيئة التدريس . وإن لجميع الطلاب حق اختيار النجاح أو الرسوب .

وعلى الرغم من أن البرنامج اعتبر من الأساس ككل متكامل ، فانه من الممكن أن نميز مظهرين : منهاجه أو «موضوعه» ، وتركيبه البيداغوجي (علم أصول التدريس) . فكل منها هو جزء مهم من التجربة ولكنه أعتبر دائماً أن في إمكان التركيب العام أن يكون بديلاً لبعض من لا يوافقون على المنهاج الخاص والذين يرغبون في اختبار شيء على نفس الشاكلة ومنهاج مختلف تماماً . لهذا فإني سأناقش كلاً من مظهر منهاج البرنامج وتركيبه على حدة .

المنهاج

المنهاج — «ما ندرسه» — كان دائماً من أصعب مظاهر البرنامج شرحاً . انه «موجّه للمشكلة» يستعمل مواد دراسية مجمّعة تاريخياً إلى حد ما ، بينما المشاكل أساسية ودائمة — أي أنها معاصرة بقدر ما هي تاريخية . ومقابل تاريخ الحرب والنزاع نرى رجالاً يكافحون لتحقيق السلام والحرية ، محاولين استئصال القوة لتحل السلطة الشرعية محلها ، ولتجسيد القيم الاخلاقية بنظام قانوني ، ولتوفيق الاذعان إلى السلطة ومتطلبات الضمير والرأي الفردي ، ولكبح جماح العاطفة بالمنطق ، ولتذليل الغرور الهدام ، ولجعل الحكمة نافذة المفعول في الأمور الانسانية .

ان نبدأ بالاغريق وننتهي بامريكا أمر لا يفيد إلا بتقوية مبدأ الحضارة الانسانية واستمراره كلما تطور في أشكال مختلفة مثبتة بتعابير مختلفة الأساليب . ولهذا فان الافتراض الأساسي هو أنه توجد مجموعة من المشكلات الجوهرية ، وان التربية التحررية هي العملية التي نصبح بها أكثر ارتباطاً وادراكاً وحساسية بتلك المشاكل .

أعتقد أن في هذا الكفاية بالنسبة إلى « الموضوع » . والآن أتحول إلى بعض مبادىء المنهاج .

(١) **يجب على كل شخص ان يدرس المواد نفسها** . وهذه ضرورة عملية في حالة وجود مجموعة مشتركة من المحاضرات والندوات الدراسية . ولكنها أكثر من مجرد ضرورة عملية . انها شرط ضروري لتنمية الجماعة التعليمية بكل ما لها من سجايا مؤيدة . فالطالب الذي يختار الدخول في البرنامج يجد نفسه أمام منهاج مطلوب كامل لمدة سنتين وفوق ذلك ، انه برنامج محدد كلياً بحكم هيئة التدريس . ونحن نعتبر تركيب المنهاج أحد مسؤولياتنا المركزية ، ولا نعتذر عن توكيد حقنا في هذه النقطة . فهي تقريباً الخدمة الأساسية التي نؤديها إلى طلابنا .

وهذا يعني أننا غير متأثرين بالنزعات الحالية كي نسمح أو نشجع كل طالب على متابعة ميوله الخاصة ، أو أن نشجع الطلبة كمجموعة للاشتراك في تحديد المنهاج . وسوف يقضي الطلاب حياتهم وهم يخططون لمناهجهم التعليمية . أما في الكلية فإن مثل هذا التخطيط لا يزال من مسؤولية هيئة التدريس. أما من جهة الحث فان الطلبة مهتمون بمشاكل أساسية ، أما البرنامج الذي يعالج مثل هذه المشاكل بذكاء فإنه يثير الميل والجهد ويحافظ عليهما . وفوق ذلك فإن المشكلة الرئيسية للطالب ليست الميل وانما العادة . وفي النهاية ان الطالب الصحيح البنية سيكون ميالاً إلى ما يجب أن يميل اليه ، لو عرف هذا أم لم يعرفه . ومشكلتنا

هي أن نحضر برامج تتضمن ما يجب على الطالب أن يكون ميالاً اليه . وإذا ما فعلنا هذا فلن توجد مشاكل حقيقية للحث .

(٢) **يجب ان تكون قائمة القراءة المشتركة قصيرة** . القراءة الجدية هي تقريباً فن ضائع . والقراءة السريعة تحت الضغط تقتلها . وانه لمن الضروري أن نجدد حيوية التفكير والاستجواب والاعجاب بعملية القراءة ، وهذا يأخذ وقتاً . والطلبة يجب أن يمنحوا الفرصة للقراءة بخطوات متمهلة أكثر . وهذا معناه البقاء مع قائمة للقراءة قصيرة نسبياً ، تاركين وقتاً كافياً لكل قراءة ، وقراءة شيء واحد في وقت واحد . مثلاً ، نحن نصرف ثلاثة أسابيع من أربعة على جمهورية افلاطون . وكونها هي الوحيدة فقط التي نقرأها في هذه الفترة من الزمن ، فإن الوقت المتيسر يعادل على الأقل ربع مادة رئيسية . والمحاضرات ، والندوات ، والأبحاث في هذه الفترة تكون كلها متركزة على الجمهورية . وهذا يضيف إلى تجربة تربوية فريدة ، والبرنامج موضوع بشكل يوفر سلسلة متماسكة من مثل هذه التجارب – كثيفة ولكن غير متسرعة ولا تلهي .

إن السرعة في القراءة هي دائماً قضية صعبة في الحكم عليها ، ولكن حالتنا تبقى مرنة بحيث أن الوقت التجريبي المعين لعمل ما يمكن أن يُخفض أو يُمدد حسبما نعتقد أنه مرغوب فيه .

نحن بلا ريب نواجه بعض القرارات والاغراءات الصعبة .والكثير من الأشياء المفيدة ليست على القائمة . فعندنا افلاطون ، ولكن لماذا لايكون ارسطاطاليس؟ ليس لدينا المزيد من يوريبيدس ؟ **الفروس المفقود** ، لماذا لا ولكن لماذا لا يكون دانتي ؟ والإغراء دائماً يكون بزيادة أشياء مفيدة ، ولكننا مقتنعون بأن هذا هو الطريق الأقصر إلى الكارثة . ولا شك بأنه من الممكن ان تصاغ سلسلة من القراءات مختلفة تماماً عن سلسلتنا – ربما متساوية بفائدتها ، ربما أحسن منها مع انني اشك في هذا . ولكنه من غير الممكن صياغة قائمة من شأنها أن تشمل

كل اقتراح معقول ويبقى في نفس الوقت البرنامج التربوي مفهومـــاً وينجح في تحقيق غرضه . الاختيار ضروري ، ويجب أن يقاد بافكار عن التنمية ، بما يتعلق بالاهمية والتنوع ، وبمجال واسع من الأفكار التي تكون عـــادة بديهية بالنسبة للمعلم . والتجربة توحي بالتعديلات .

منهاجنا إذن يأخذ له « كموضوع » مجموعة من المشاكل الاخلاقية والسياسية الدائمة . ويتخذ له قائمة قصيرة ومنوعة نسبياً من الأعمـــال الأدبية الكبيرة المستقاة من التراث الغربي ، وإلى حد ما متجمعة تاريخياً ، وبالغاً الأوج بدراسة هذه المشاكل في البيئة الامريكية .

وليس هـــذا المنهاج الخاص جزءاً متأصلاً أو ضرورياً من فكرة البرنامج الأول . ويمكننا أن نتصور سلسلة الانحرافات عن تلك التي تحافظ على نفس الاهتمامات الرئيسية ولكن تستبدل كتبنا بكتب اخرى ، والذين يستبدلون « مجموعات » تاريخية رئيسية بما فيها مواد « غير غربية » ، والذين قد يحيدون أساسياً عن المواضيع الاخلاقية والسياسية .

ولكن منهاجاً مشتركاً مقرراً ومصمماً من هيئة التدريس هو جزء أساسي من هذا المفهوم لبرنامج أول .

التركيب

يقطع البرنامج الصلة جذرياً مع شكل امتحانات الحياة التعليمية في الصفوف . ولكن المشكلة ليست مجرد تحرير الطالب من الروتين التقليـــدي وتركه حراً طليقاً . فالمشكلة بالأحرى هي لتوطد طقساً من شأنه ان يدعم ويشجع تنمية مجموعة من العادات الفكرية المتماسكة ، مـــع استعمال معقول وفعال ومستمر للعقل . ويجب أن تنقطع العلاقة بين « اختر المواد الدراسية »

و « الحصول على ثقافة » . ولكن شيئاً ما يجب أن يحـل مكان الروتين القديم الهدام . فكما اننا نعتبر تنمية المنهاج من مسؤولية هيئة الإدارة، هكذا نعتبر أن انشاء وصيانـة بنيان للفرص الثقافية والنشاطات والمتطلبات هي من مسؤولية هيئة الإدارة أيضـاً . ان فن التعليم هنا ، هو الفن الذي يحافظ على البيئة والطقس الذي يساعـد على تنمية القوى والعادات الفكرية . والمورد الرئيسي المتيسر ، بصرف النظر عن المنهاج نفسه ، هو ملكة التمييز والمقدرة، والمشكلة هي تحديد التركيب فيما يتعلق بتطبيقه الأكثر فائدة .

ان البرنامج يستخدم ، بطريقته الخاصة ، أساليبه التقليدية : المحاضرات والحوار ، والكتابة ، والتشاور والمؤتمرات .

المحاضرات : على الرغم من اننا لا نعتبر المحاضرات على أنها الطريقة الرئيسية في التعليم فإن لها مكانة مهمة في البرنامج . والمخاطر مألوفة وظاهرة . إذ يمكن للمحاضرات ان تحوّل العمل من الطالب إلى المدرس وتشجع على السلبية . وتستطيع أن تشرح مـا يجب على الطالب أن يسعى لإدراكه بنفسه ، وتشجع التشويش بين « الاعلام » و « التعليم » ، وتقدم الاغراءات إلى المدرس . ومع ذلك ، فإن الاجتماعات مع عدد كبير من الطلبة حيث يكون صوت الاساتـذة مسموعاً ، تكون مفيدة شرط إدراك محتواها كما ينبغي . ولنا اجتماعان مقرران منتظمان من هذا النوع اسبوعياً (كل منهما مدته ساعة ونصف الساعـة تقريباً) . ومن المفروض ان يحضرهما جميع الطلاب وجميع أفراد هيئة التدريس .

ان برنامج المحاضرات متناسق مـــع القراءات ومهمته الرئيسية هي اثارة وتعميق طريقة القراءة . ونحن نعمل بقواعد قليلة وبسيطة . اننا لا نحاضر عما لم يقرأ ، كما اننا لا نقدم صورة خلفية عادة أو معلومات اضافية . اننا نسعى، بدلاً من ذلك ، لأن نسأل اسئلة ، وان نقـدم استنتاجات مثيرة ، وأن نشحذ ونعمق القضايا أو المشاكل المستترة في القراءة .

ولقد جربنا طرقاً مختلفة : فأحياناً يتكلم محاضر واحد طوال الساعة كلها تقريباً ، وأحياناً يتكلم محاضران لفترات أقصر ، وأحياناً حتى ثلاثة . وكانت لنا بعض المناقشات العامة . ويوجد دائماً فترة للأسئلة أو المناقشة مع هيئة التدريس وفي مثل هذه الحالة كان لهذه الفترة حق الأولوية . وكان للطلبة فرصة الاستماع إلى وجهة نظر جميع الأساتذة، وبينما نحن لا نسعى بشكل مصطنع إلى الجدل فانه يحدث بطريقة طبيعية .

ان برنامج المحاضرات المشتركة لا مفر منه . انه الفرصة الوحيدة التي نجتمع فيها كلنا ، انه يؤكد نمو المواضيع المشتركة ويُقوي وحدة البرنامج . انه يحافظ على عمل الاساتذة معاً إلى حد بعيد ويُعطي الطالب شعوراً بالعلاقة يتمدى أفراد حلقته الدراسية الخاصة . وكلما ظهرت مهمة المحاضرات بصورة أوضح ، تلاشى الضغط على الاساتذة بشكل واقعي . نحن لسنا ، إلا مصادفة ، خبراء اكاديميين بالمواد التي ندرّس ، وأية محاولة لإعطاء محاضرات اكاديمية تقليدية تكون مضللة . ولكننا لا نستعمل المواد بالطريقة الاكاديمية العادية على كل حال ، والاساتذة يمكنهم بسهولة أن يطوروا بمساعدة كثير من حرية النقد الداخلي ، المقدرة على الاستجابة للمواد بشكل مفيد . ويوجد مجال لطرق وأساليب مختلفة واسعة . وباختصار ، فإن برنامج المحاضرات أصبح تحدياً ممتعاً للاساتذة وميزة مثيرة موحدة للبرنامج .

الحلقات الدراسية : ان الحلقة الدراسية هي فرصة مناسبة للمناقشة ضمن مجموعة صغيرة ، حول مواد البرنامج والأفكار المتعلقة به . بدأنا باجتماع واحد لمدة ساعتين اسبوعياً يحضره خمسة عشر طالباً ، ووجدنا ان هذا لا يفي بالغرض لأن خمسة عشر كانت مجموعة كبيرة ، ولأن اجتماعاً واحداً في الأسبوع لم يكن كافياً . ثم جربنا مجموعات من حوالي ثمانية طلاب ، كل مجموعة منها تجتمع مرتين في الأسبوع ــ مرة بوجود الأستاذ ومرة في غيابه ــ وهذا كان

أفضل بكثير مع العلم بأنه تبين بسرعـــة ان الاجتماع الثاني ، بدون حضور الأستاذ ، كان يحتاج إلى عناية أكثر . والآن نسعى إلى تجربة مجموعات من عشرة طلاب أو أحد عشر طالباً مع مزيد من الاهتمام بخصوص الاجتماع الثاني. ان تعقيد حالة حلقة الدراسة كبير لدرجة أنه ، مثـــلا ، قضى الاساتذة ساعات باحثين عن الحكمة في التبديل من ثمانية إلى عشرة .

إن مسألة القدر المناسب متعلقة بالطبع بفكرة وظيفة الحلقة الدراسية – وعلى نحو أوضح بدور عضو هيئة التدريس فإذا كان هو الذي سيحاضر بالفعل ، فلا توجد حكمة بتقليل العدد . وإذا أراد أن يسيطر على المناقشة وان يوجهها إلى مواضيع وأفكار يعتقد بأنها بالغة الأهمية ، فيمكنه أن يعمل مع مجموعة أكبر من الطلاب . وإذا كان ينبغي تشجيع الطلاب ليناقش أحدهم الآخر فإن المجموعة الصغيرة تكون مستحسنة . وقد يتحول البحث إلى اتجاهات لا يعتقد عضو الهيئة بأنها الأكثر فائدة . وعلى أية حال فان مشاركته قد تأخذ طابعاً مختلفاً . والدور المسيطر لعضو هيئة التدريس معناه أن اجتماعي الحلقة الدراسية مختلفا الطابع جذرياً . فهل يجب أن يكون الغرض هو رعاية فن المناقشة بحيث أن حضور عضو هيئة التدريس يصبح غير ذي شأن بشكل متزايد ويصبح الاجتماعان متماثلين في الطابع ؟ هذا سؤال فاتن في علم أصول التدريس . وهيئة التدريس غير متفقة تماماً على الاجابة ، مع أنه توجد موافقة عامة على أن الحلقات يجب أن تركز على القراءة الحاضرة .

ويظهر لنا أن الحلقة الدراسية العادية المقررة بـــدون حضور عضو هيئة التدريس ، تكون عرفاً مرجواً يصلح لحالات غير حالاتنا . فهي تحمل الطلاب أثقالاً ومسؤوليات كثيراً ما يدهشون حينما يكتشفون المـدى الذي يعتمدون به، لخيبة املهم ، على هيئة التدريس .

الكتابة : يحمل البرنامج من الممكن التفكير بكتابه الطالب كنظام تربوي

مركزي مستمر لفترة سنتين من الزمن . ولو أنه يوجد بعض الخلاف في الرأي حول هذه النقطة ، فنحن بوجه عام لا نفكر بأن نحول الطلبة إلى « كُتّاب ». فاهتمامنا الأكبر يكمن في التمرن على الكتابة كنشاط يظهر العقل في حالة العمل ، ويساعد في تنمية الوضوح والتماسك والفهم . ومهما يكن فان الكتابة بالنسبة لنا هي وسيلة قوية في علم أصول التدريس .

ونحن نتوقع أو نأمل أن يقضي الطالب ساعة على الأقل كل يوم في الكتابة - كل يوم ولمدة سنتين . ونحن نحدد له بحثاً مرة كل اسبوعين تقريباً ، ونطلب منه أن يكتب يومياً في دفتر يومياته ، هذه ليست يوميات خاصة . فعلى الطالب أن ينمي بعض الافكار الناتجة عن القراءة والمناقشة أو المحاضرات ويجب أن يكون دفتر اليوميات معداً لتدقق هيئة التدريس فيه .

نحن نتجه باقتناع متزايد نحو البحوث حول مواضيع محددة بوضوح وبطريقة مفروضة . ونحن نكتشف بأن علينا أن نتعلم الكثير عن كيفية صياغة البحوث المعيّنة حتى تزيد الامكانية لتصبح الكتابة ذات عمل منتج تربوياً .

في الماضي ، كنا نرجع الأوراق مع بعض التعليقات والتصحيحات مكتوبة (مع الاحتفاظ بنسخة في ملف الطالب) وأحياناً كنا نناقش الورقة مع الطالب في لقاء فردي . ولكننا لسنا راضين عن هذه الطريقة . إن قراءة الأوراق تستغرق جهداً كبيراً ، والتعليقات المكتوبة ليست مفيدة أو فعالة دائماً . اننا سنبدأ الآن بتجربة اللقاءات التدريسية المنتظمة . اننا نعتزم أن نرى كل طالب مرة كل اسبوعين لمدة نصف ساعة نقرأ خلالها الورقة ونناقش محتوياتها معه . واننا نأمل بأن يوفر هذا مستوى فعالاً من الانتباه والتحليل والنقد . وتوفير هذا التداول الفردي المنتظم متعلق بتقريرنا زيادة عدد أفراد الحلقة إلى عشرة طلاب .

إن البرنامج الكتابي يزيد من إدراكنا لمشاكل العادة . فطلابنا مثلاً قد كافحوا بفعالية لمجاراة متطلبات المدرسة الثانوية. والعادة المعروفة هي التأجيل حتى لحظة موعد انجاز عمل ما : تأخير القراءة ، تبنّي استراتيجية في الكتابة ، القيام بجلسة الكتابة في آخر دقيقة ، وتنقيح هامشي عند الطبع على الآلة الكاتبة . انه من الصعب ومن الضروري أن نقلع عن هذه العادة وأن ننمي غيرها . وربما كانت التجربة الحاسمة في الانتقاد القاسي للطالب على مسودته الأولى واعادة التفكير المتعلق بكتابة المسودة الثانية . ولكن هذا يحتاج إلى قراءة وتفكير مبكّرين وكتابة مبكرة للمسودة الأولى . كل واحد يعرف أن هذا ما يجب عمله ولكنه أسهل أن يقال من أن يعمل . وكذلك يوافق كل شخص على أن الكتابة يومياً في دفتر اليوميات فكرة حسنة . ولكن يبدو أنه من الصعب جداً ايجاد ساعة كل يوم للجلوس وتجربة الكتابة . انها تتطلب خلقاً وترويضاً .

اللقاءات الفردية : لقد افترضنا دائماً أن نسبة الأساتذة للطلبة تحول دون انعقاد جلسات تدريسية خاصة ومنتظمة مع كل طالب . وكانت سياستنا أن نتبادل الرأي على انفراد مع الطلبة حين تدعو « الحاجة » . وبالفعل كانت هذه سياسة حكيمة ، ولو أنه من المحتمل ومن المحتم أن الطالب الذي يحتاج إلى لقاء فردي قد لا يلاحَظ . وقرارنا في أن نعالج البحوث على أساس اللقاء مع الطالب سوف يبدّل هذه الحالة . سوف نرى كل طالب مرة كل اسبوعين . وإذا برهنت هذه الطريقة على صحتها لانتقاد الكتابة ، فقد نكتسب فوائد تدريسية خاصة أيضاً .

العلاقات غير الرسمية : منذ البداية اعتبرنا وجود مقر عنصراً أساسياً للبرنامج . ولدينا نسبياً القليل من « الصفوف » أو الاجتماعات الرسمية ، ونحن نعتمد على العلاقات غير الرسمية والاتصال المباشر لتقوية الشعور في المشروع المشترك وجماعته . وقد ُعين لاستعمالنا الخاص بيت مجدد عائد إلى

اخوية عند طرف حرم الجامعة وقد كان ملائماً لاحتياجاتنا . هو بقرب مبنى الاجتماعات العام الذي نستعمله لبرنامج المحاضرات، وباستثناء المحاضرات ، فان جميع أعمالنا الأكاديمية تجري في هذا البيت . وتعطى مفاتيح للطلبة عند الطلب ، والبيت متاح للاستعمال ليلاً وفي نهاية الأسبوع .

ومن الصعب علينا أن نفكر بالبرنامج بدون البيت . ولكن يجب الاعتراف بأن البيت كان وسيبقى مصدر خيبة أمل وقلق بالاضافة إلى التنور .

ملاحظتان عابرتان

(١) هذا الوصف أكد الحقيقة بأن المنهاج والتركيب حددتها هيئة التدريس ، وبأن البرنامج « مفروض » داخلياً . وهذا بالطبع يثير أسئلة حول «الحرية» و «السلطة » في التربية على مستوى الكلية ، وقد يبدو البرنامج رجعياً ومتسلطاً في روحه . أي أنه قد يبدو هكذا للذين لا يفهمون الحرية أو التربية . وانما أذكر هذه النقطة لأشير إلى أنني مطلع على هذا الاعتقاد الخاطىء . الحرية هي جوهر البرنامج .

(٢) في هذا البيان عن البرنامج التجريبي « كبرنامج أول » فرقت بين « المنهاج » و « التركيب » واقترحت ان فكرة منهاجنا ليست بالضرورة مبنية على الفكرة الأعم للبرنامج الأول . وبمعنى أوضح هذا هو الواقع. فيمكن إقرار منهاج مختلف ، ولكني لن أكون صريحاً إذا لم أعبر عن اقتناعي المتعصب بأن منهاجنا قريب من أن يكون أساسياً لمبدأ البرنامج الأول المهم . اني لا أعني بأن هذا الكتاب أو ذاك هو أساسي ، أو حتى مجموعات من الكتب التاريخية المختلفة قد لا يمكن استعمالها . ولكن بالأحرى أن يكون البرنامج مهتماً بالمشاكل المركزية والاخلاقية والسياسية ، أو الاجتماعية ، وأن يكون مهتماً بالدخول في الدعوة السياسية العظمى .

ان توقعي ليس كبيراً في أن يكون هذا الرأي مقبولاً إلى حد بعيد . ومع هذا فاني اعتقد بأن البرنامج الأول ، حتى بصرف النظر عن مسألة المنهاج ، هو مبدأ حيادي ومفيد . انه يشحذ ويوضح بعض وجوه القضية المتعلقة بطريقة معالجة القسم الأدنى .

مشكلة التوكيد

ان مصير البرنامج التجريبي المتعلق بالمعهد لا يزال يتطلب التحديد . ويوجد هنا سؤالان . أولاً ، هل البرنامج ، كطريقة لحيـاة تربوية ، سيعجب الجامعة كصيغة معقولة ومقبولة لتربية القسم الأدنى ؟ وثانياً ، هل يمكن للجامعـة القيام باعباء استمراره وتوفير حيويته المتواصلة ؟

التقدير صعب . ان « برامج » القسم الأدنى التقليدية ، إذا جاز التعبير ، هي في الحقيقة غير مقومة ، فمواد التدريس الفردية تتكفل بها الأقسام ، ومصدق عليها من قبل لجان من هيئة التدريس ، وفيما عـــدا ذلك فالتقويم قليل . نحن نعتمـد على التقليد وابداء الرأي فيما يتعلق بهذا الموضوع . ويبدو أن البرنامج التجريبي ، كانحراف عنيف عن الممارسة التقليدية ، يحتاج إلى تبرير خاص ، ولكنه من الصعب التكهن بما سيؤول اليه .

ومن بين المائة والخمسين طالباً الذي دخـــلوا السنة الأولى ، تسعون اتموا البرنامج ، وعشرون طالباً تقريباً تركوا البرنامج في آخر كل فصل دراسي . اكثرهم انتقلوا إلى البرنامج الاعتيـــادي وبعضهم ترك الكلية لأسباب شخصية مختلفة . ومن بين التسعين الذين اتموا البرنامج حوالي خمسة عشر دخلوا السنة الثالثة في معاهد أخرى ، وانسحب القليل لبعض الوقت ، وواصل الباقون دراستهم في بيركلي . وقـد يمر بعض الوقت قبل أن نعرف مصيرهم في البرامج العائدة إلى القسم الأعلى وليس واضحاً ما سيؤول اليه ذلك .

اننا نشك في اجراءات التقدير ونتردد في التورط الخطير فيها. ومع ذلك فاننا ندرك انه إذا ما أريد للبرنامج أن يستمر ، فيجب ان يحصل على موافقة هيئة التدريس بالاضافة إلى التفويض الكافي إلى مرحلته الاختبارية. ولا بد من اعتبار البرنامج قضية حق ، وما عدا بسط تنظيمه العلمي والتبليغ عن التجربة ، فاننا لا نعرف حقيقة ما يجب عمله ، أو ما الذي سيطلب .

وفضلا عن ذلك ، فإن مشاكل الاستمرار أو التوكيد معقدة لدرجة أنه ما لم نجد طريقة إلى حلها فلا ضرورة لإضاعة الوقت والقلق على التقويم .

المشكلة الرئيسية هي التزويد بالاساتذة : إن الصعوبة في تزويد البرنامج الأول بالأساتذة في مؤسسة كجامعة بيركلي ، خصوصاً برنامج أول كالبرنامج التجريبي، كبيرة لدرجة انها تغري بالتخلي عن المهمة للأنسب في مؤسسات ذات التزام أولي إزاء التعليم في مرحلة ما قبل التخرج. ولكن بيركلي لها قسم أدنى، وما تفعل به يمكن أن يكون له تأثير مهم على حرية معاهد اخرى لاجراء تجارب في محيط البرامج الأولى . ويجب عليها أن تمارس بعض القيادة في هذا المضمار . وعليها أن تبدي ليناً ، لأن المؤسسات الاخرى التي تجابه مشكلة الانتقال من معهد إلى آخر ، غير قادرة على ذلك .

وجوهر القضية هو أن هيئة التدريس الجامعية لا تميل بشكل طبيعي إلى تدريس البرنامج الأول العائد للكلية لأنه « غير نظامي ». يمكنها أن تقدّم مواد دراسية ممتازة للقسم الأدنى تحضيراً للتخصص ، ولكن بصعوبة بالغة يمكنها عمل أي شيء آخر . وكل الضغوط ، شخصية كانت أو معهدية ، تحث هيئة التدريس على القيام بالبحث والتدريس المتعلق بالبحث الذي هو المهمة الأساسية للجامعة . ونوع التدريس في القسم الأدنى الذي نميل إلى الحصول عليه هو النوع الذي يمكن القيام به دونما انحراف عنيف عن البحث . ويبدو أن البديل هو إما ان نجند فرقة خاصة مستقلة من « اساتذة الكلية » أو ان نستعين

أكثر مما نفعله الآن بالأوجه المختلفة لحياة عضو هيئة التدريس حيث انه لا يتخذ دائماً وجهاً « تقنياً » ، وهناك أوقات يكون فيها نوع مختلف من التدريس منعشاً أكثر منه محيراً .

ان مشكلة هيئة الاساتذة المستقلة هي مشكلة قديمة ، وليس من هو متشوّق لاتباع هذا الطريق، وبالتأكيد ليس بمقياس كبير . ولكنه لا يبدو أنه من غير المعقول التفكير بعدد صغير من التعيينات الدائمـــة من رجال أذكياء متمرنين يصلحون لتعهد التدريس في مرحلة ما قبل التخرج ، ويكون من شأنهم أن يوفروا القيادة والنشاط .

وقد وجـــد البرنامج التجريبي أن الترتيب المؤلف من ستة من أعضاء هيئة التدريس بالاضافة إلى فريقنا المؤلف من مائة وخمسين طالباً، كان ترتيباً مرضياً. وقد يمكن لعضو واحد من هيئة التدريس ، يعين بصورة دائمة في البرنامج، أن يقوم بعملية تجنيد وتوجيه الأساتذة الموقتين (سنة أو سنتين) وان يوفر التوجيه للبرنامج ، ولو أن فريقاً أساسياً مكوناً من استاذين يكون أفضل بكثير . وان سته تعيينات دائمة ، يمكنها الاستمرار بالبرنامج بحالته الحاضرة مع صف يبدأ كل سنة . ويمكن تجنيد الاساتـــذة غير الدائمين من هيئة التدريس الدائمة في بيركلي أو من معاهد أخرى .

ولكن كلمة « دائمة » تحتاج إلى بعض المؤهلات . ان التعيين لمدة معينة أمر ضروري . ولكننا لا نعرف المدة التي يمكن للمرء تحملها في هـــذا النوع من التدريس ، ولا المـــدة التي يبقى فيها منتعشاً . إذن فنحن نعود إلى التعيينات المزدوجة مع المرتبة والوظيفة الأكاديمية المختارة حيث تدعو الضرورة أو تتوفر الرغبـــة .

إن المشاكل المؤكدة هنـا ، هي المتعلقة بتثبيت واستمرار البرنامج الأول

غير النظامي في اطار الجامعة . ويقل الكثير من هذه المشكلات في الكليات التي لا تظن انها في مصاف الجامعات . وفي الجامعات تصبح أقل هولاً إلى درجة ترى البرامج الأولى معها معتمدة إلى درجة أكثر مباشرة على المقدرة الانضباطية لهيئة التدريس . ولكن الخطر على البرامج الأولية المعتمدة على الجامعات يكمن عند هذه النقطة تماماً . فتطبيق المقدرة الانضباطية على البرنامج الأول قد تعني بسهولة احترافاً مبكراً لا تكاد تلطفه الطاعة العادية والصيغة المبتذلة .

وإلى محبي المعرفة الذين يعظمون نور الشمس نقول ، ان التدريس الحقيقي للبرنامج الأول في القسم الأدنى هو بمثابة الانحدار إلى الكهف .

ملحق ، يوليو (تموز) ١٩٦٨

١ – الدروس الخاصة :

إن نظرتنا المبدئية كانت أن عدد طلابنا بالنسبة للأساتذة يحول دون الدروس الخاصة الفردية وأن علينا أن نكون جاهزين للمؤتمرات كلما دعت الحاجة . وكان معنى هذا جدول أعمال مؤتمر كثير الانشغـــال وإن على نحو غير منتظم، مركزاً في الغالب على بحوث الطالب ، ولكننا لم نسع إلى مقابلة كل فرد بطريقة روتينية . وقـــد تحولنا في فصل الشتاء الدراسي من عام ١٩٦٨ إلى جلسات تدريس منتظمة للأفراد وبعـــد تجربة استمرت فصلين دراسيين اعتبرناهما بمثابة ميزة اقتصادية وأساسية للبرنامج .

وقد اعتمدنا هذه الطريقة عندما خفّض الارهاق نسبة عدد الطلبـــة إلى الأساتذة إلى ٢٠ – ١ . واقترحنا الالتقاء بالطالب مرة كل أسبوعين – وعقد عشر جلسات دروس خاصة كل أسبوع . وقد خصصنا من ٣٠ – ٤٥ دقيقـــة لكل جلسة ولو انه بالفعل كانت تطول عن هذا .

كان الدرس الخاص مكرساً بأكثريته لتحليل عمل الطالب الكتابي . وقد وجدنا – كما أفترض أن يجد كل واحد – أن أخذ رزمة من أوراق الطالب إلى البيت ، وقراءتها ، وتصحيح الأخطاء ، وكتابة التعليقات المراد منها أن تكون

تشخيصية ومفيدة، هي من بين التمارين الا كاديمية الأكثر كآبة ومن غير جدوى.
وقد يصرف القارىء الحي الضمير ساعة يقرأ ويصحح بحثاً للطالب من خمس صفحات بينما يصرف الطالب خمس دقائق ليطلع على التعليقات فيجني بذلك فائدة ضئيلة.

إلا أن الوضع يختلف عندما يجلس الطالب والاستاذ وفي يد كل منهما نسخة من عمل الطالب الكتابي الأخير ، للنظر فيها سوية. الأستاذ يقرأها للمرة الأولى، سائلاً ومعلقاً كلما قرأ ، والطالب مجيباً وشارحاً وربما معطياً ورقته للمرة الأولى قراءة موضوعية. ويمكن مناقشة كل خطأ أو صيغة تعبير توصلاً إلى فهمهـــا . ويمكن أيضاً للحوار أن يغطي مجالاً من الأسئلة المتصلة بالموضوع .

وأهمية هذه الجلسات هي أنها لا تحتاج إلى جهد . إنما الجدير بالملاحظة هو اكتشافنا أنها تزيد في توفير وقت الأساتذة، لأن الأستاذ لا يقرأ الأوراق خارج جلسة اللقاء . كما أن برنامج توزيع المواعيد للجلسات يقوم مقام برنامج لساعات المقابلة بالمكتب ، ويزيل كل احتياج إلى جلسات خاصة .فوقت هيئة التدريس ثمين ، وثماني ساعات اسبوعياً هي تقريباً الحد المتيسر للتدريس الفردي . وهذا يتطلب التشديد على تحديد مقابلة من ثلاثين دقيقة حينما تكون النسبة ٢٥ — ١ تقريباً . وزيادة ١٥ دقيقة تشكل فرقاً مهماً ، وكلما انسحب طالب ازدادت إمكانية تمديد وقت كل جلسة ، حتى ولو كانت الجلسة قصيرة نسبياً فهي ثمينة إلى أبعد حد ، ونحن سعداء بالطريقة التي سار بها التدريس الخاص .

٢ — مساعدو الأساتذة

لا بد من الاستدراك هنا والقول بأننا لا نرغب في استخدام الطلاب المتخرجين في البرنامج بصفة أساتذة مساعدين كما يحدث كثيراً في القسم الأدنى .

تضمنت هيئة التدريس في سنتنا الأولى خمسة من الأساتذة الدائمين وخمسة

من الأساتذة المساعدين ثم أوقفنا خدمة المساعدين . ونحن مقتنعون بحكمة هذا القرار .

أما الطلبة الخريجون فهم شبان وشابات لا تنقصهم الرغبة والقدرة . ومنهم الكثيرون ممن سيصبحون قريباً أعضاء في هيئة التدريس الدائمة وهم في هـــذه المرحلة من حياتهم يظهرون خصائص تميزهم كمدرسين موهوبين . ولكن حالتهم ومرحلة تطورهم تحول دون استخدامهم في برامج القسم الأدنى « غير المنتظمة ».

إن قسم الخريجين هو في الأساس مدرسة مهنيـــة ، والطالب المتخرج يعدّ نفسه تقنياً للالتحاق بمهنة . ويمكنه بدون تحول خطير عن واجبه الأساسي ، أن يحصل على بعض التجارب في التدريس كمساعـد على أساس العمل جزءاً من الوقت . ولكن هذا يحتاج إلى ترتيب وضع منظم بعناية، بحيث يمكن استخدام مقدرته المتطورة والتقنية . أما أن يطلب إليه تدريس مواد تقع خارج مضماره فطلب غير معقول . وعليه في هذه المرحلة أن ينغمس في مضماره ، فهو تقني شاب ، وإلا فلن يبقى طالباً خريجاً لمدة طويلة .

إن حسن استعمال ، أو سوء استعمال ، المساعدين للتدريس في التربية العائدة إلى القسم الأدنى يعد بالإجمال مشكلة كبرى تقارب الفضيحة . ويمكن تبرير استعمال التقنية المحددة ، ولكن تجاوز هذا واستخدام المساعد بحرية مطلقة في برامج القسم الأدنى ، هو إساءة إلى الطالب ومساعد الاستاذ معاً، كما أنه إغراء يجب أن يقاوم بشدة .

٣ ـ السنة الامريكية

مرّ صفان بالسنة الاولى من البرنامج ، ولنا إيمان وثيق بتركيبه وقيمته . أما السنة « الأمريكية » فتعرض مشاكل أكثر تعقيداً . وليست القضية هي أن

الكتب العظمى لا تحتل مكانها المطلوب ، بل نحن هنا أكثر تعلقاً وانغماساً بالبيئة من السنة الأولى . أي أن اهتمامنا بأمريكا يختلف عن اهتمامنا باليونان أو بانكلترا الذي هيأ لنا إطار دراسة الأفكار العامة . ولكن أمريكا هي المجتمع الحي الذي نسعى لفهمه الآن في ضوء الأفكار الأساسية التي تجسدها والقضايا التي تواجهها . ومن الإفراط في التبسيط القول اننا نتجه من العام إلى الخاص ، أو من النظري إلى الواقعي ، أو من اللامحدد بزمن إلى الزمني . ولكن هذا التباين يوحي بشيء مما نحن بصدده .

إن مشكلة المنهاج هي مشكلة تحدٍ . يوجد بالطبع ما قد نستمده من الأدب الأمريكي أو الفلسفة الامريكية أو التاريخ الأمريكي ، ولكن من الخطأ بناء سنة ثانية تكون نسخة ضيقة عن السنة الأولى . ولا يستهوينا في اهتمامنا بالواقعي والفوري ، الوقوع في منهاج « للحوادث الراهنة » .

وللخلاص نتجه نحو القانون والمحكمة كأساس منهجي للسنة الثانية ـ وهذا حل يعتبر في حد ذاته مثالاً على الطابع الأميركي المميز .

وللدستور مكانة مهمة وخاصة في الحياة الأمركية . و « كعهد جديد » ، فإنه محاولة لتحسين الخبرة الأخلاقية والسياسية للعالم القديم في إطار صالح للجديد . ولقد أنتجت المحكمة العليا طائفة من المواد حافلة بالتفسير ، والتأمل ، والتفكير ، والمذاكرة ، والمناقشة ، والتقرير ، لها قابلية خارقة على النمو والتطور في حقل التربية . وقد أهمل هذا الوجه من « القانون » كمصدر للتربية العامة، وله بعض الصعوبات. ولكن دراسة المحكمة العليا هي دراسة للعقل أثناء عمله محاولاً معالجة المشاكل الواقعية والملحة في محيط يتطلب تبريراً في ضوء القوانين والقواعد والمبادىء والاهداف . إن إخفاقه وانتصاراته ، فوضويته وتبصره ، تعقيداته وبساطته ، كلها مُشَوِّقة . والمحكمة مضطرة ، بحكم مركزها الفريد ، لأن تعامل الخاص في ضوء العام ، وأن تعادل النظرية بالخبرة

ـ وباختصار إنها تفكر بما نعمله

ولقد حاولنا ، ببعض الشك وبنتائج متنوعـة ، أن نستغل" القانون كأداة للتدريس في محاولتنا الأولى في برنامج السنة الثانية . وسوف نحاول مرة أخرى بمزيد من الثقة ، والعزم ، والخبرة ·

وبالطبع فإننا لن نقتصر على استعمال المواد الدستورية والقانونية . ولكنها ستكون محط اهتمامنا لتنظيم عملنا .

٤ - المقر الطبيعي

إن البنيان الاكاديمي يقدم لنا الكيان المتعدد الأغراض من مكاتب وصفوف من ناحية ، ورواق السكنى أو مهجع الطلبة الداخليين من ناحية أخرى ، ولا شيء بينهما . والأول صالح لأسلوب التدريس في الصفوف العادية وغير صالح فيما عداه . والمركز السكني له نقائصه الغريبة ، ولكن إمكانية استعماله كمركز له أهمية تربوية هي تحدٍ دائم .

وبما أننا نعتقـــد أن المقر الطبيعي ضروري لتنمية البرنامج التربوي فإنه من المستحسن البحث في تحويل الرواق السكني واستعماله لهذه الغاية . وإذا ما أردنا للبرنامج التجريبي أن يصبح دائماً وربما أن يتوسع فإن موضوع وجوده في مجموعة من مهاجع للطلبة قريباً من حرم الجامعة يحتاج إلى دراسة .

وفي الوقت نفسه كان لنا ما يقرب من البيت المثالي في بيت الأخوية المهجور والقائم عند طرف حرم الجامعة . فهو يزودنا بمكاتب للادارة ، وبغرف لجلسات المداولة ، وبقاعة للدرس ، وغرف عامة . ولا يسكن أحـد هنالك ، ولكنه متيسر في كل وقت لهيئة التدريس والطلبة في البرنامج .وقد نوهت تقاريرنا بأن البيت ، بالإضافة إلى أهميته البنائية ، كان تقريباً مصدراً مستديماً للقلق . لقد

كان الجزيرة التي عشنا عليها على اختلاف تصوراتنا . لقد زودنا بمسرح لعرض أدوار الحارس ، الكسول ، الطائش ، والنهّاب . لقد كان مشهداً للنشاط البنّاء والهدّام .

لقد وضعت الآمال المبكرة عن الفردوس جانباً ونحن نقبل بهذا البيت اليوم ونقدّره حق قدره كما هو : فهو مركز معيّن للهوية والعمل، مؤيد لمشروع مشترك ، ومختبر يوحي لنا جميعاً من أساتذة وطلبة على السواء ، بالمشاكل المتعلقة بمحاولة إنماء جماعة ذات تنظيم مشترك .

٥ – الدرجات ، النظام ، المنسحبون

إن تخيير الطلبة بين النجاح والرسوب في البرنامج يكاد يكون شاملاً . وأكثر طلبات الدرجات لفصل معين من السنة الدراسية كان نتيجة لوضع الطالب لفترة تحت التجربة للتأكد من أهليته وذلك عندما يسقط في مادة دراسية واحدة إلى ما تحت درجة (ج). وبالطبع ليس للدرجات في القسم الأدنى تلك الأهمية التي لها فيما بعد ، وذلك بالنظر للدخول إلى المدارس المهنية أو التابعة للخريجين ، وقد يكون في إمكاننا أن نعطي خطابات تزكية لأغراض مختلفة . ولكن الاختيار من غير ضغط جدّي من قبل هيئة التدريس هو علامة سليمة . وهيئة التدريس سعيدة جداً بهذا الحل لمشكلة الدرجات وبما تجمله ممكناً من نوعية التحليل والمناقشة والنقد .

إن قيمتها الرئيسية تكمن في كونها ليست مجرد طريقة أخرى لوضع الدرجات بل في عدم كونها طريقة لوضع الدرجات على الإطلاق . وهكذا لو انزلقنا إلى اتباع أسلوب (ناجح ، راسب ، متفوق) فقد يضيع الهدف بأسره . إننا بحاجة إلى « لم ينجح » ولكن هذه شبيهة بلفظة « لم ينجز » – التي استعملناها نحن ونعتقد أن استعمالها واجب .

إن عدم استعمال نظام الدرجات يؤثر فينـا بطريقتين - ويجب الاعتراف بهذه التأثيرات كما يجب مواجهة الاحتياجات حينما تكون شرعية . اولاً ، ان الدرجات هي جزء تقليـدي من اسلوب الاثارة أو التحريض . وثانيـاً ، هي الوسائل العادية التي يصنف بها الطلبة لاغراض مختلفة .

إن الطالب وعمله معروفان جيـداً لهيئة التدريس في وضعنا ، ويمكننا بسهولة أن نعطي تركيات ذات معنى للمنـح الدراسية والاستخدام والنقـل ولأغراض أخرى . ونحن لسنا مدركين لأية عقبات لطلابنا حول هذا الموضوع. ولكن عـدم استعمال نظام الدرجـات يطرح بعض المشاكل الهـامشية ، التحريضية ، النظاميـة ، أو « المعنوية » . المشاكل سلبية في نوعها . وبمعنى آخر ليس هناك بالحقيقة مشكلة حول أكثر الطلبة بمـا فيهم الموهوبون بصفة خاصة . وبرغم أن خبرتهم كانت عادة اعتبار « العمل الجيد » مطابقاً «للحصول على درجات جيدة » فانهم يتكيفون بسرعة مع الحالة الجديدة ويزدهرون . وقد يجدون ارتياحاً حيثما يجب أن يوجد - في كتاب يتمتمون بقراءته وفهمه ، في مناقشة موضّحة ، في قطعة كتابية ذات معنى ، وفي إدراك التفاهم النـامي والقوة . ولكن عندما نواجه الأشكال المحتومة من جنوح الطالب ، وحـين نحاول الوصول إلى الاداة المألوفة لتثير جهداً أكبر أو لمعاقبة الكسل أو عدم المبالاة ، نجد نفسنا بدون سلاح . قد نفرض الحضور ، وقد نفرض البحوث ، وقد نحاول الاقناع ، ولكن قانوننا الوحيد هو « غير ناجح » ، والذي يعتبر عزلاً أو حرماناً من عضوية الجماعة . وانه ليس من السهل معرفة متى يحصل هذا العمل المتطرف .

اننا في الحقيقة لا نعتقد بأن سلطة سحب الطلبه من البرنامج إذا ما حصلوا على « غير ناجح » لفصل من فصول السنة الأربعة له تأثـير مهم على تنشيطهم . وان العمل لمجرد تجنب هـذا المصير ، لن يفيد كثيراً . ولكننا نعتقد ان استبعاد « غير ناجح » ضرورة لحمـاية سلامة البرنامج الذي يشمل

أعمالاً مقررة وضعت بدقة في جـــدول للاعمال . وحتى بين جمهور من الطلبة «المتطوعين» يوجد من يكتشف انه يفضل أن يحضر حينما يحلو له ، وان يقرأ ما يحلو له وفي الوقت الذي يحلو له ، وان يكتب ما يحلو له . هذا ليس برنامجنا ، واننا لا نعتزم تحويله إلى هذا لدى طلاب يختارون الاستقلال التربوي . وحينما يعجز كل شيء آخر – ولا نود افساد روح البرنامج الايجابية بالمقاومة المستمرة للجنوح الهامشي– فان الاستبعاد يصبح ضرورياً.ومع هذا يجب ان نشير إلى ان استبعاد «غير ناجح» استعمل في الواقع على نطاق ضيق جداً . وان اكثر الطلبة الذين يصبحون ، لسبب او لآخر ، مستائين يقررون التخلي عـــن البرنامج المعروف ، واكمال الفصل الدراسي الذي هم فيه بكفاءة متناقصة ، ثم يغادرون بسلام بعلامة نهائية « ناجح ».

ومع ذلك ، فان مشكلتنا الأكثر إغاظة ، هي ماذا يجب أن نفعله تجاه بعض الطلبة البارعين نوعاً ، والذين يميلون إلى الاعتقاد بأن لهم طاقـــة ذهنية كبيرة ، والذين تعلموا كيف يحافظون على أنفسهم ضـد التربية ، والذين عملهم رديء ومخيب للأمل،والذين يعملون ما يكفي فقط للاحتفاظ بالسمعة الحسنة في البرنامج . اننا نميل بشدة إلى استبعادهم ، ولكننا حتى الآن لم نفعل ذلك ، مع أنهم يعودون على أنفسهم بالنزر اليسير من الفائدة، ويميلون إلى اضعاف معنويات رفاقهم الطلبة ، ولا يفكرون في أمر هيئة التدريس .

فهرس

صفحة

الجزء الأول

الجزء الثاني

آفاق جديدة

طموح كبير الى حياة أفضل ..

هذا هو الشعار الذي ترفعه الاكثرية الكبرى من الشعوب النامية في عالم يموج بالحركة والانتاج والتقدم العلمي المذهل .

وهذا بالضبط ما دفعنا الى اصدار هذه المجموعة من الكتب المختارة من انتاج كبار كتاب العالم المعاصرين والمترجمة بمنتهى الدقة والأمانة ، لكي نفتح لقرائنا العرب نوافذ ثقافية مضيئة تطل بهم على آفاق عالمية ذات مستوى رفيع ، وتفتح عيونهم على مجالات جديدة للعلم والادب والفن لم يطالعوها من قبل ، وتأخذ بأيديهم ، وهم في أوج تطلعهم وسعيهم نحو المستقبل المشرق ، الى المزيد من التفهم والمعرفة للعلوم والفنون الاجتماعية والسياسية والقانونية والاقتصادية والصناعية التي أوصلت الأمم من حولنا الى تلك القمم العالية من الرقي والتقدم والازدهار .

الناشر

الثم[illegible] ٧٠٠ ق.[illegible] او ما يعادلها